Plugga stenhårt eller vara rolig?

Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet

Katarina Kärnebro

Studier i språk och litteratur från Umeå universitet 20
Akademiska avhandlingar inom ämnet Pedagogiskt arbete 52
Institutionen för språkstudier
Genusforskarskolan
Umeå 2013

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)
Copyright © Katarina Kärnebro
ISBN: 978-91-7459-741-7
ISSN: 1650-8858, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, nr 52
Omslag: Hans Karlsson, Print & Media
Elektronisk version tillgänglig på http://umu.diva-portal.org/
Tryck: Print & Media, Umeå universitet, Umeå
Umeå, Sweden 2013

Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship between language practices, identity construction and learning in the context of the Vehicle programme, a vocational program in Swedish upper secondary schools. The study focuses on language practices within the community of practice and the norms of language, gender and school work that are negotiated in conversations between pupils and between pupils and teachers. The language practices are considered as talk-in-interaction, and identity construction and learning are understood as processes in socially situated activities. The Vehicle programme has its basis in mechanics with links to the vehicle and transport trades, and can be identified as a male program in several respects. The data used in the study come from four classes in the Vehicle programme. The pupils participating in this study were both boys and girls attending a school situated in the North of Sweden.

The study was conducted through an ethnographic approach, employing plural methods including observation, field notes, audio-recordings of conversations, and interviews with pupils in focus groups and individually. Some of the recorded conversations were analysed using tools from conversational analyses as method and focusing on linguistic activities and interactional patterns. The analysis is based on Judith Butler's theory of gender as performance, Raewyn Connell's theory of hegemonic masculinity, and Penelope Eckert's theory of the heterosexual market. A socio-cultural theory of learning describing communities of practice, by Lave and Wenger, which has also been applied to linguistics by Eckert and McConnell-Ginet, forms the basis of the theoretical framework.

The pupils following the Vehicle programme studied were communicative and competent speakers. The analyses of conversations show some of the complexity in interaction, for example how power relations and individual participants' status influence the interaction and ongoing negotiations of identities and norms. The language practices were confrontational, direct and humorous; characteristics that have strong connections to notions of a masculine conversational style. The pupils were not as aware of interactional patterns as they were of the words they used. Thereby the norms in the community of practice, which were based on notions of masculinity and heterosexuality, were not noticed, and worked as undercurrents in the interaction. The girls participated in the language practices in the same ways as the boys, but contrary to the boys, the girls interpreted the language practices as effects of other things than gender, for example as signs of being independent or daring. They also experienced that adjusting to the expectations of normative middle-class femininity was more oppressive than adjusting to the norms that were negotiated within the community of practice. The conversation analyses show some of the complexity in teachers' work and their role as mediators of norms and values. Peer reactions to individual pupil turns in the classroom conversations were of more importance for the development of the conversations than teacher responses. Thus there usually was a homogenization of the expressed perspectives. Norms of heterosexuality were constantly reconstructed in interaction within the community of practice and they controlled the pupils' understanding of what was perceived as normal or deviant behaviour. Thereby the pupils constrained each other's school performances in the core subjects and reconstructed a difference between being theoretical and practical, a process that was partly supported by the school as an institution. Generally, the pupils in the community of practice had to balance their identity constructions in relation to the peer group, teacher expectations, and their own ambitions, for which reason learning turned out to be more than just a process of acquiring knowledge.

Key words: Language practice, gender, community of practice, identity construction, norms, Vehicle programme, humour, education

Förord

Tiden som doktorand har varit oerhört rolig, lärorik och utvecklande, tidvis också utmanande och stressig, men framförallt rolig. Det är därför en smula vemodigt att inse att tiden är slut och att det är dags att tacka alla som hjälpt mig. En avhandling betraktas ofta som ett ensamarbete. Jag anser dock att det inte är så. Min avhandling skulle inte ha funnits om inte elever och lärare på fordonsprogrammet varit vänliga att låta mig komma in i deras klassrum och verkstadslokaler med min inspelningsutrustning och mitt anteckningsblock. Till er vilja därför rikta mitt första och främsta tack. Jag hoppas att jag kan göra era handlingar och samtal rättvisa.

Jag vill självklart också tacka mina handledare som i hög grad medverkat till skapandet av denna text genom att genomgående ha uppmuntrat och hjälpt mig med arbetet, samt tålmodigt och noggrant läst mina texter och alltid kommit med konstruktiva synpunkter. Tillsammans har vridit och vänt på olika problem, samt utforskat och diskuterat begrepp. Det har alltid varit givande och lustfyllda diskussioner. Karin Sporre, min huvudhandledare, har bidragit med sitt stora engagemang, sin djupa kunskap i feministisk teori, och kännedom om den process som avhandlingsskrivandet innebär. Tack Karin! Jag har alltid känt mig trygg i din omtänksamma vägledning! Ann-Catrine Edlund har varit min biträdande handledare och stöttat mig i stort och smått, generöst delat med sig av sin kunskap inom språk- och könfältet samt skrivtekniska tips. Det var också Ann-Catrine som introducerade mig till fältet och uppmuntrade mig att söka till forskarutbildning. Ett stort tack till dig! Jag vill också tacka Ron Mahieu, som var min biträdande handledare i början av forskarutbildningen, för all positiv feedback. Ni är alla mina förebilder!

Ett stort tack vill jag också rikta till de personer som har läst och kommenterat delar av texten under olika skeden. Jag vill särskilt tacka Christina Osbeck som noggrant läste hela texten i samband med mitt slutseminarium. Dina synpunkter ledde till många förbättringar! Jag vill också tacka Marie Nordberg som var granskare på mitt mittseminarium och som gjorde mig uppmärksam på perspektivvalens betydelse för undersökningen. Tack vare dig blev det enklare att välja perspektiv och analysmetod! Tack också till Maria Rönnlund och Ulrika Widding som läste mina allra första texter och kom med värdefulla synpunkter. Under min doktorandtid har jag haft förmånen att delta i flera olika seminariesammanhang som på olika sätt stöttat mig genom forskningsprocessen. Jag vill särskilt tacka seminariedeltagarna och

seminarieledarna vid det språkdidaktiska seminariet, samt deltagarna vid seminarieserien om genus och värdegrundfrågor (f.d. VASS) som drivs av min handledare Karin.

Genusforskarskolan har delvis finansierat mitt projekt varför jag vill tacka kollegor och ledning på Umeå centrum för genusstudier för lärorika kurser, seminarier, workshops och internat som jag har fått delta i genom åren och som inspirerat och utmanat mig på konstruktiva sätt. Ett särskilt tack till den seminariegrupp som jag har fått följa på genusforskarskolan sedan 2009 bestående av Ethel, Elisabeth, Eva, Jenny, Magnus och Tove. Vi har haft många spännande och roliga diskussioner som jag aldrig kommer att glömma! Ett varmt tack också till Sofie, Erik och Petra för att ni agerat bollplank och varit goda och roliga vänner då jag har behövt det. Ett stort tack vill jag också rikta till ledningen och doktorandkollegorna vid forskarskolan i utbildningsvetenskap. Jag är glad över att ha fått delta i de kurser och seminarier som forskarskolan i utbildningsvetenskap har erbjudit och därigenom lärt känna er alla!

Jag vill tacka alla kollegor och ledningen vid institutionen för språkstudier för det intresse och stöd som många visat för mitt arbete. Jag vill också tacka kollegorna vid f.d. institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen där jag inledde min doktorandtid. Särskilt vill jag tacka Anders, Anna O, Anna T, Maria, Pär och Torbjörn för gott sällskap, stöttning och roliga stunder. För trevlig samvaro på institutionen för språkstudier vill jag också tacka alla mina kollegor med vilka jag har diskuterat, delat rum, fikat, åkt på skrivarinternat med, lunchat, haft roligt och trivts. Särskilt vill jag tacka Annika, Anna-Maria, Hanna, Sergej, Anna-Lena och Monica för allt prat och skratt. Ni har ofta varit det stora nöjet med att gå till jobbet!

Sist vill jag tacka de som stå mig närmast. Tack till mamma, pappa och övrig släkt och vänner för muntra hejarop och hjälp i vardagen. Mina solstrålar Axel, Arvid och Oskar, tack för ert tålamod med en disträ och stressad mamma, och tack för att ni är så underbara! Det djupaste och innerligaste tacket vill jag rikta till min make Magnus, som har varit det allra största och viktigaste stödet. Tack för all din kärleksfulla omtänksamhet!

Umeå universitet den 17 oktober 2013.

Innehåll

1. Inledning 9
1.1 Bakgrund 10
1.2 Syfte och frågeställningar 11
1.3 Avhandlingens disposition 13
2. Tidigare forskning 15
2.1 Klassrumsstudier med fokus på interaktion 16
2.2 Studier av språkliga aktiviteter och kön 18
2.3 Studier om kön, normer och skola 24
2.4 Inplacering av egen studie 36
3. Teoretiska ansatser och centrala begrepp 39
3.1 En språkligt konstruerad verklighet 39
3.2 Praktikgemenskap – delade aktiviteter och språkpraktiker i lärande 42
3.3 Samband mellan språk och kön 46
3.4 Hegemoniska maskuliniteter 54
3.5 Den heterosexuella marknaden 58
3.6 Normer i språkliga förhandlingar 60
3.7 Sammanfattning 63
4. Metodval och undersökningens genomförande 65
4.1 Strategiska val i fråga om forskningsdesign 65
4.2 Etnografiskt inspirerad metod 66
4.3 Om fordonsprogrammet 69
4.4 Observationer och ljudinspelningar 72
4.5 Intervjuer 75
4.6 Etnografiskt orienterad samtalsanalys 79
4.7 Forskningsetik 88
5. Fordonsprogrammet som praktikgemenskap 93
5.1 Beskrivning av skolan 93
5.2 Schema 95
5.3 Mål med utbildningen 99
6. Språkpraktiker 101
6.1 Inledning 101
6.2 ”Håll käften och ha så kul”: Språkpraktiker i helklassamtal 102
6.3 ”Det är ett dumt ord men skönt att säga”: Att bryta mot skolans språk 127
6.4 ”Du får väl säga till han på skarpen”: Att utstå drift och skämt 137
6.5 Elevernas förklaringar till språkpraktikerna 149
6.6 Sammanfattning av kapitlet 157

7. Normer om kön **159**
7.1 Inledning 159
7.2 ”Tänk hur många av dom som är fula”: Sexism som språklig resurs 161
7.3 ”Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina”: Stereotypa föreställningar om kön och sexualitet som resurser i elevers berättande 177
7.4 ”Allt går med våld”: Elevers strategiska användning av kön i identitetsskapandet och relationsbyggandet 193
7.5 Sammanfattning av kapitlet 218
8. Normer om skolarbete **221**
8.1 Inledning 221
8.2 ”Det kan man inte läsa sig till i någon bok”: Praktisk problemlösning och socialt umgänge i verkstaden 222
8.3 ”Nej. Vi är inte så jävla allmänbildade”: Språkliga förhandlingar om förhållningssätt till skolarbete på en svensklektion 229
8.4 ”Jag är klar nu!”: Att visa vad man kan på yrkesteorin 260
8.5 ”Där satt den!”: Att lyckas på prov i yrkesteori 270
8.6 ”Den dagen jag skulle plugga”: Att lyckas på prov i matematik 275
8.7 ”Jag kommer ju att kugga på det”: Att balansera lärares förväntningar 284
8.8 Sammanfattning av kapitlet 294
9. Slutsatser och diskussion **297**
9.1 Språkpraktiker i fordonsprogrammet som praktikgemenskap 298
9.2 Normer om kön och skolarbete 305
9.3 Möjliggjorda och begränsade elevidentiteter 317
9.4 Diskussion av undersökningens resultat 320
Summary **327**
Litteraturförteckning **345**
Bilagor **355**

1. Inledning

”Jag tror att jag håller på förvandlas till en fordonskille. Jag svär, säger fula ord och lever rövare nuförtiden, och det gjorde jag inte förr.” Detta säger 17-åriga Anna till mig i slutet av en lektion i svenska under våren 2005. Hon låter glad men också lite förvånad på rösten. Jag svarar att jag också har märkt att hon har ändrat sitt sätt att vara sedan höstterminen då hon inledde sina studier på fordonsprogrammet. I början av hösten var Anna väldigt tystlåten av sig men numera hörs hennes stämma allt oftare i klassrummet. Jag upplever därför hennes förändring som positiv eftersom hon nu vågar göra sin röst hörd trots att hon är den enda flickan i en klass på 16 elever. Att Annas språkbruk har blivit grövre förstår jag som ett sätt för henne att lättare kunna smälta in i gruppen där en ganska typisk ”manlig jargong” råder, och där svordomar, grova ord, samt sexistiska och homofobiska tilltal är vanligt förekommande i elevernas interaktion med varandra, ofta använt med en skämtsam ton. När vi senare lämnar klassrummet och skiljs åt i korridoren kan jag inte låta bli att fundera vidare på vad Anna just har berättat om sitt förändrade sätt att vara. Hur upplever Anna egentligen sitt eget deltagande i sådana språkpraktiker? Vilken betydelse har dessa vardagliga och till synes lekfulla språkliga aktiviteter för hur eleverna formas i skolan?

Som doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för språkstudier och Genusforskarskolan vid Umeå universitet, har jag haft möjlighet att undersöka saken närmare i ett avhandlingsprojekt. Förutom Anna, som sedan länge har tagit studenten och gått vidare till arbetslivet, hade jag vid den tidpunkt jag påbörjade min forskarutbildning hunnit träffa ännu fler elever, både pojkar och flickor, som också anpassade sitt sätt att tala till de språkpraktiker som dominerade i deras kamratgrupper på skolan, varav de flesta präglades av ett könsstereotypt och utmanande språkbruk liknande det som ofta förekom mellan eleverna i Annas klass. Som lärare upplevde jag många gånger att elevernas språkliga aktiviteter gränsade till kränkningar och att de därför påverkade arbetsklimatet i klassrummet, men då aktiviteterna ofta mottogs eller bortförklarades av eleverna själva som skämtsamma var det svårt att veta hur man som lärare skulle hantera dessa komplexa situationer.

I mitt avhandlingsprojekt har jag därför valt att i en kvalitativ studie studera skolsamtal i några klasser på fordonsprogrammet för att försöka förstå vilken betydelse språkpraktikerna har för elevernas identitetsskapande och

lärande. Studien belyser hur de språkpraktiker som utvecklas i praktikgemenskapen samkonstrueras av deltagarna i skolsamtalen. Språkliga aktiviteter som kan uppfattas som könsstereotypa eller utmanande finns överallt i skolan och inte bara bland elever på fordonsprogrammet. En förhoppning är därmed att undersökningen även på ett allmänt plan ska bidra med kunskap om hur förutsättningar och villkor för identitetsskapande och lärande skapas i skolsamtal.

1.1 Bakgrund

Utgångspunkterna för mitt val av forskningsämne är alltså främst mina egna lärarerfarenheter och de frågor som väcktes apropå betydelsen av elevernas vardagliga språkliga aktiviteter i skolan, och på vilka sätt dessa bidrar till att forma elevernas identiteter och förutsättningar för lärande. Ett särskilt intresse riktas här mot aspekter av kön och hur stereotypa föreställningar om kön vidmakthålls, utmanas eller nyskapas i skolan. Trots att en av skolans viktigaste uppdrag är att ”uppmuntra eleverna att utveckla sina intressen utan fördomar om vad om är manligt och kvinnligt” (Lpf 94:4; Lgy 11:6)[1] är skolan en plats där stereotypa normer om könen befästs. Detta har belysts tidigare i utbildningsvetenskaplig forskning, som bland annat visar hur elever formas som feminina eller maskulina genom aktiviteter i sin vardagliga interaktion med kamrater och lärare och i förhållande till rådande stereotypa normer (se t.ex. Holm 2008; Karlsson 2003; Öqvist 2009).

I den här avhandlingen ansluter jag mig till teoretiker som argumenterar för att könsidentiteten är något som uppstår i det sociala samspelet med andra, och inte betraktas som en individuell oföränderlig kärna som människor har (Butler 2007 (1990)). Detta innebär att individer ses som att de medvetet eller omedvetet iscensätter eller språkligt konstruerar sig själva via språkbruk, gester, kläder och andra attribut. Individer framställer sig själva så som de vill bli uppfattade och detta kan variera i olika sammanhang. Det är heller inte säkert att individer blir bemötta så som de önskar och identiteten blir därför det som uppstår i spänningsfältet mellan deltagarna i det sociala samspelet. Därför ses identiteten inte fast och given utan föränderlig (Butler 2007 (1990)). Identitetskapandet är därmed ett kollektivt arbete då det är något som förhandlas fram i interaktionen mellan deltagarna i ett socialt sammanhang, avhängigt av både aktiviteten och deltagarna. Hur könsidentiteter iscensätts och tas emot i interaktionen bygger i stor utsträckning på stereotypa föreställningar om språk och kön och tar sig därför uttryck i våra förväntningar på kvinnligt och manligt

[1] Citatet återfinns i båda läroplanerna. Lpf94 är den läroplan som var aktuell när undersökningen i detta avhandlingsprojekt genomfördes.

beteende (Edlund et al. 2007:38). Förväntningarna kan innebära att vissa sätt att vara flicka och pojke i skolan belönas och normaliseras, medan andra sätt att vara flicka och pojke underordnas och ges mindre status, beroende på sammanhang (Connell 2000; Nordberg, M. 2008). De könsnormer som skapas i skolmiljön är under ständig förhandling i den vardagliga muntliga interaktionen och fungerar som riktlinjer som både begränsar och möjliggör elevers handlingar. Genom att eleverna som enskilda individer förhåller sig till normerna och genom att de använder de språkliga resurser som görs tillgängliga i skolan, kan strukturer återskapas eller utmanas. Språket spelar därmed en central roll i de strukturer och sociala relationer vi bygger, och är på så vis också delaktigt i att skapa en rangordning av individer (Eckert & McConnell-Ginet 2003; Mills & Mullany 2011). De skolsamtal som elever dagligen deltar i har därmed vidare betydelse för eleverna än enbart lärande av ämnesinnehåll, då interaktionen i skolsamtalen också innebär ständiga förhandlingar om identiteter, maktrelationer, och normer.

På gymnasienivå framträder traditionella könsmönster också via det faktum att många av gymnasieprogrammen kan betraktas som könskodade och könssegregerade (Larsson & Ohrlander 2005; Lidegran et al. 2006). Begreppet könskodning används bl.a. inom arbetslivsforskningen för att beteckna hur ett visst arbetsinnehåll könsmärks inom företag och organisationer. Könskodning av program och ämnen i gymnasieskolan innebär då att viss kunskap, färdigheter och handlingsmönster förknippas med antingen en kvinnlig eller manlig sfär och därigenom bidrar könskodningen till att reproducera en segregerad arbetsmarknad (Larsson & Ohrlander 2005:9). Könskodningen märks tydligt i de manligt kodade tekniska gymnasieprogrammen eftersom dessa befinner sig inom en traditionellt manlig kontext och domineras av pojkar. Teknik och tekniska yrken har historiskt sett alltid varit manligt kodade oavsett om det gäller teknologi eller verkstadsteknik (Mellström 2003). Inom fordonsrelaterade yrken verkar dock denna kodning vara särskilt beständig (Korp 2011; Nehls 2003). Fordonsprogrammet rekryterar till största delen pojkar med arbetarklassbakgrund och kan därför ur dessa aspekter betraktas som kodat i fråga om både kön och klass (Broady & Börjesson 2008).

1.2 Syfte och frågeställningar

I denna avhandling undersöks sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande i den specifika kontext som fordonsprogrammet utgör, i syfte att belysa de normer om språk, kön och skolarbete som förhandlas fram i skolsamtal och som därför kan ses som förutsättningar för elevernas handlingsutrymme i skolan.

Ett interaktionellt perspektiv läggs här på skolsamtalen, och lärande och identitetsskapande ses därför som processer i socialt situerade aktiviteter. I studien har fyra fordonsklasser på samma skola studerats, varav två klasser bestod av lika många flickor som pojkar och två klasser bestod av enbart pojkar. De fyra fordonsklasserna betraktas som medlemmar i en och samma praktikgemenskap, där det valda gymnasieprogrammet och de gemensamma aktiviteterna utgör grunden för gemenskapen. Skolsamtalen betraktas som situationella och därför unika, samtidigt som de formas av de språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som är återkommande i praktikgemenskapen, s.k. *språkpraktiker*. Språkpraktiker på fordonsprogrammet är de sätt att interagera i socialt situerade aktiviteter som bygger på medlemmarnas gemensamma historik, samt föreställningar om vad det innebär att vara fordonselev. De språkpraktiker som framträder i samtalen är dynamiska, d.v.s. ständigt föränderliga. De kan dels ses som kännetecknande för fordonsprogrammet som praktikgemenskap och dels ses som språkliga resurser som samtalsdeltagarna kan använda sig av i interaktionen för att iscensätta önskvärda identiteter i praktikgemenskapen eller för att markera sin grupptillhörighet. Språkpraktikerna förutsätts ha stor betydelse för vilka normer som förhandlas fram i praktikgemenskapen och därför utgör de studiens grundläggande studieobjekt.

Övergripande frågeställningar:

1. Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen?
2. Vilka normer om kön och skolarbete vidmakthålls, utmanas eller nyskapas i språkpraktikerna?
3. Vilka elevidentiteter blir möjliggjorda eller begränsade i praktikgemenskapen?

Undersökningen bygger på etnografiskt inspirerade metoder. Genom observationer och ljudinspelningar studeras skolsamtal närmare och analyseras via samtalsanalytisk metod; samtal såväl mellan elever som lärarledda samtal. Via intervjuer som genomfördes med eleverna i fokusgrupper och individuellt belyses hur eleverna själva väljer att beskriva den praktikgemenskap som de ingår i. Samspelet mellan språk och normer undersöks här via analyser av undervisningskontext, interaktionella processer, samt elevernas egna beskrivningar av dessa. Undersökningen kan därmed ses som ett bidrag till såväl pedagogiskt arbete, vilket är det ämne inom vilket avhandlingen läggs fram, som till forskningsområdet språk och kön. Pedagogiskt arbete är ett praxisnära ämne som tar sin utgångspunkt i läraryrkesverksamhetens teori och praktik och där frågor som berör undervisning och lärande studeras i sitt sammanhang (Vinterek 2004).

Språk- och könforskning benämns ofta språkvetenskap med genusperspektiv eller feministisk språkvetenskap och kännetecknas av en strävan efter att undersöka sambandet mellan språk och kön i syfte att belysa hur språket bidrar till att skapa eller utmana maktstrukturer och dominansmönster (Nordenstam 2003; Edlund et al. 2007:47).

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i nio kapitel.

I kapitel 2 beskrivs tidigare forskning som har beröringspunkter med denna avhandlings forskningsfokus, varför särskilt studier som behandlar interaktion, språkliga aktiviteter hos ungdomar, samt könsskapandet i skolan presenteras.

I kapitel 3 presenteras de perspektiv och utgångspunkter som varit centrala för undersökningens utformning och genomförande. De teoretiska ansatser och centrala begrepp som valts till denna studie beskrivs och motiveras i relation till olika teoretiska och metodologiska diskussioner om lärande och könsskapande. Här presenteras också hur teorierna och begreppen förstås, sammanlänkas och används i denna undersökning.

I kapitel 4 beskrivs de metoder som använts samt hur undersökningen genomfördes, bland annat beskrivs och motiveras forskningsdesignen utifrån undersökningens syfte. De insamlingsmetoder som används presenteras var för sig och i relation till varandra. De analysmetoder som använts beskrivs också, och av dessa behandlas särskilt samtalsanalysen. Här redogörs också för de olika val som forskningsprocessen inneburit samt de etiska spörsmål som dessa har väckt.

I kapitel 5 beskrivs fordonsprogrammet som praktikgemenskap och de yttre omständigheter som förenar eleverna, bl.a. miljön, undervisningens upplägg och genomförande. Här beskrivs också några enskilda elevers mål med utbildningen.

Kapitel 6–8 redovisar avhandlingens empiriska resultat. I kapitel 6 undersöks språkpraktikerna, d.v.s. de återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som framträder i fordonsprogrammet som praktikgemenskap, vad som kännetecknar dessa språkpraktiker, samt de olika funktioner de fyller. I kapitel 7 undersöks de normer om kön som förhandlas fram i olika skolsamtal i praktikgemenskapen. Här beskrivs bland annat hur könskategorier samt stereotypa föreställningar om kön delvis villkorar iscensättningen av olika identiteter, delvis kan användas strategiskt

av samtalsdeltagarna för att uppnå olika mål i interaktionen. I kapitel 8 undersöks de normer om skolarbete som skapas i olika undervisningssituationer och vad dessa har för betydelse för elevernas gemensamma meningsskapande och enskilda elevers handlingsutrymme vad gäller förhållningssätt till skolarbetet.

I kapitel 9 sammanfattas och diskuteras de resultat som framträder i kapitel 6–8. I detta avslutande kapitel belyses sambandet mellan språk, identiteter och lärande på fordonsprogrammet vidare, och resultaten relateras här till tidigare forskning. Avslutningsvis diskuteras olika aspekter av resultaten, bland annat språkets konstituerande makt, skolans roll som vidmakthållande struktur av normsystem, samt skolans värdegrundsuppdrag i relation till det norm- och identitetsskapande som sker i skolsamtalen i praktikgemenskapen.

2. Tidigare forskning

I denna avhandling undersöks språkpraktiker på fordonsprogrammet och de normer om språk, kön och skolarbete som förhandlas fram i skolsamtal, samt de villkor och möjligheter dessa skapar vad gäller elevernas handlingsutrymme i praktikgemenskapen. Eftersom utbildningsvetenskaplig och språkvetenskaplig forskning möts i denna studie erbjuder denna översikt utvalda delar från de båda forskningsfälten. Den forskning som återges avgränsas till studier som berör interaktion, ungdomsspråk, samt könsgörande i skolan. I översikten fokuserar jag främst på svenska studier som genomförts i svensk skolkontext från 1980-talet och framåt, men internationella studier behandlas också till viss del i de fall dessa bekräftar svenska resultat eller på olika sätt har haft betydelse för formeringen av svenska forskningsfält.

I översikten görs nedslag i studier som på olika sätt belyser sambandet mellan språk, kön och skolarbete. Kapitlet innehåller tre avsnitt som var och ett avhandlar forskning med delvis olika teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Det första avsnittet handlar om forskning som i huvudsak behandlar kön och interaktion i skolan. Här visas bl.a. hur forskningens fokus har skiftat under det senaste decenniet, från undersökningar från 1980–1990-talen om lärares och elevers interaktion i klassrummet, till studier av de andra interaktionella erfarenheterna som elever gör i skolan, t.ex. i mindre grupper tillsammans med sina klasskamrater. Kamratgruppens inflytande behandlas i det andra avsnittet som specifikt belyser studier som handlar om vanliga språkliga aktiviteter som förekommer bland ungdomar, exempelvis skämt, berättelser, verbala dueller och retande.[2] I avsnitt tre diskuteras främst etnografiska studier som behandlar identitetsskapande och skola. Här återfinns forskning som beskriver könsgörandet på både grundskole- och gymnasienivå. Att könsskapandet sker i relation till skolkontext, relationer och normer framträder tydligt i dessa undersökningar, och sambandet mellan språk och kön belyses här via exempel på hur kränkningar och språkvåld verkar reglerande för könskonstruktionerna. Detta avsnitt avrundas med referat av studier som rör yrkesförberedande program på gymnasiet med en tonvikt på studier om fordonsprogrammet och andra manligt könskodade program, och där språk, identitetsskapande och normer om skolarbete är några av de aspekter som belyses. Som avslutning av kapitlet diskuteras denna studies möjliga bidrag till forskningsfälten.

---

[2] Översättning av engelskans *teasing*, se Tholander 2005 för en utförligare beskrivning av begreppets innebörd.

2.1 Klassrumsstudier med fokus på interaktion

En traditionell syn på skolan är att det är en plats där kunskap förmedlas från lärare till elever. Detta innebär en föreställning om att normer och värden också är något som förmedlas till eleverna ovanifrån, och att barn och ungdomar fostras av de vuxna genom att lära sig vad som är rätt eller fel handlingsmönster (Martinsson & Reimers 2008:25; Fjellström 2004:113; Tholander 2002:43). En stor del av de tidigare klassrumsstudierna handlar därför om hur lärarens roll och klassrumsorganisationen påverkar eleverna, och fokus i forskningen har därför främst legat på den offentliga interaktionen i klassrummet. De aktiviteter och handlingar som förekommer mellan elever har istället många gånger klassats som privat interaktion, och betydelsen av elevernas inbördes interaktion har därför sällan uppmärksammats i tidigare forskning (se Granström & Einarsson 1995 för forskningsöversikt). Den tidiga klassrumsforskningen uppmärksammade dock viktiga aspekter av verksamheten i klassrummet, nämligen de ramfaktorer som omger arbetet i skolan och som påverkar lärares och elevers handlande. I denna forskning beskrevs bl.a. hur de vanligaste formerna för undervisning bedrevs i klassrummet, exempelvis katederundervisning och grupparbeten, samt hur undervisningen påverkades av olika ramfaktorer, exempelvis förväntningar från lärarkollegor och föräldrar samt elevgruppernas storlek och behov. Fokus i dessa undersökningar blev därför främst på lärarrollen (Granström & Einarsson 1995; Evaldsson et al. 2001). Med studier av lärarrollen följde också renodlade undersökningar av kommunikationen i klassrummet. I dessa konstaterades bland annat att kommunikationen i klassrummet skiljer sig markant från vardagsspråket i övrigt eftersom det är läraren som har makten över språket i klassrummet genom att ha den föreskrivna rätten att tala utan att begära ordet samt rätten att fördela ordet. Läraren styr också till stor del innehållet i kommunikationen. Härmed har eleverna begränsad makt i klassrummet. En viktig slutsats som drogs av dessa studier var att det krävs att eleverna lär sig hur den lärarstyrda kommunikationen fungerar för att de ska lyckas i skolan (Lindbladh & Sahlström 1999).

De observationsstudier som genomfördes i klassrum uppmärksammade också hur kommunikationen i klassrummet bidrog till processer av könsdifferentiering (se forskningsöversikterna hos Granström & Einarsson 1995, samt Öhrn 2002). År 1984 publicerades *God morgon pojkar och flickor! Om språk och kön i skolan* av Jan Einarsson och Tor G. Hultman. Denna undersökning ingick i ett större projekt vars syfte var att undersöka vilka möjligheter kvinnor hade att delta i det offentliga samtalet. I analysen jämfördes lärarnas och elevernas talutrymme i olika klasser på grundskolan. Man undersökte också vem som hade mest makt över talutrymmet.

Resultatet visade att läraren talade mest, 2/3 av tiden. Av den återstående delen talade pojkarna 2/3. Flickorna talade alltså minst. Att pojkarna talade mer än flickorna berodde på att de själva tog ordet och inte att läraren gav dem ordet (Einarsson & Hultman 1984). *God morgon pojkar och flickor! Om språk och kön i skolan* är en typisk skillnadsstudie av sin tid på så vis att man utgick från att pojkar och flickor utgjorde homogena grupper och letade skillnader i interaktionsmönster. Man försökte också beskriva pojkarnas dominans med hjälp av just skillnaden i socialisation och förutsatte att pojkar och flickor fostras till varandras motsatser. Andra observationsstudier som genomfördes senare konstaterade liknade mönster som Einarsson och Hultman, och beskrev härmed flickorna som förlorare i skolsystemet (t.ex. Öhrn 1990; Molloy 1990, 2002). Dessa studier visade att lärare tenderar att bemöta pojkar och flickor på olika sätt. Flickorna upplevdes av lärarna som mer välanpassade än pojkarna och förväntades därför följa klassrumsreglerna i högre grad än pojkarna. Lärarna tenderade därför att rikta sin uppmärksamhet mot vissa dominanta pojkar. Lärarnas olika förväntningar på pojkar och flickor kom att i stor utsträckning påverka hur lärarna tolkade elevernas handlingar även när pojkarna och flickorna agerade på exakt samma sätt i klassrummet. Till exempel betraktades pojkarna som intresserade av att lära sig när de antecknade vid lärargenomgångarna, medan det snarare var ett beteende som förväntades av flickorna (Öhrn 1990:164). Senare genomförda undersökningar visar också på mönstret att kvinnliga lärare i allmänhet ägnar mer uppmärksamhet till pojkar medan manliga lärare tenderar att ge mer uppmärksamhet till flickor ju äldre flickorna blir (Einarsson & Granström 2002). Dessa undersökningar av lärares och elevers interaktionsmönster i klassrummet har genomgående visat samma tendens: att flickorna i mindre grad uppmuntras till att bli aktiva deltagare i offentliga samtal än pojkarna. Undersökningarna har också belyst hur lärares och elevers synsätt på och uppfattningar om vad kön är ofta leder till att pojkars dominans av talutrymmet i klassrummet betraktas som en effekt av naturliga egenskaper, vilket i praktiken innebär att det blir svårt att skapa ett demokratiskt och jämlikt klassrum (Molloy 2003).

Förutom att uppmärksamma och beskriva pojkars och flickors interaktionsmönster i klassrummet har språkvetenskapliga studier också undersökt pojkars och flickors samtalsstilar i skolmiljö och konstaterat vissa olikheter mellan de två grupperna (Edlund et al. 2007:103–109). I en undersökning av Gun Rooswall studerades till exempel högstadieelevers samtal i samband med grupparbete där uppgiften var att skriva en dikt (2000). Analysen visade att de samtal som spelades in i pojkgrupper präglades av mer uttalad konkurrens och konfrontation än de samtal som spelades in i flickgrupper. Till exempel förekom många ansiktshotande

kommentarer mellan pojkarna medan flickgruppernas samtal mer präglades av samförstånd och den konkurrens som fanns mellan flickorna visades därför inte lika öppet (Rooswall 2000). Liknande resultat visade Maria Ohlssons studie av interaktion och diskusson i gruppsamtal i årskurs 3 och 7 (1995). En slutsats som Ohlsson drar i sin undersökning är att flickorna härmed tränar upp sin samarbetsförmåga medan pojkarna snarare övar sin förmåga att hantera konflikter (Ohlsson 1995).

Sammanfattningsvis kan sägas att klassrumsstudier med fokus på interaktion har visat på vissa könsmönster när det gäller elevers deltagande i skolsamtal. Att pojkar tenderar att dominera klassrumsinteraktionen på bekostnad av flickorna förklaras här delvis utifrån lärarnas handlingar och bemötande, delvis utifrån de olika könsidentiteter som pojkar och flickor socialiseras in i och som därför reflekteras i elevernas olika handlingar i klassrummet, exempelvis i valet av samtalsstilar. Eftersom dessa ovan nämnda undersökningar till stor del har dokumenterat skillnader mellan pojkar och flickors språkliga handlingar i klassrummet har skillnader lyfts fram på bekostnad av andra aspekter av klassrumsinteraktionen. Senare språkvetenskapliga studier har istället fokuserat på vissa utvalda språkliga aktiviteter för att sedan försöka förstå dessa ur olika könsaspekter. Dessa studier belyser de funktioner olika språkliga aktiviteter fyller, och kan därför bidra till en mer komplex bild av vad som sker i skolsamtalen. Några av dessa studier presenteras härnäst.

2.2 Studier av språkliga aktiviteter och kön

Studier av kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer har visat att interaktionen som sker i kamratgrupper i skolan har stor betydelse för barns och ungdomars socialisation och utveckling (se t.ex. Corsaro 1997; Evaldsson 2005; Goodwin 1990, 2002, 2006). Studier som dessa belyser att det pågår betydelsefulla processer av socialt lärande i den privata interaktionen mellan elever, som läraren kanske inte har kännedom om eller kan kontrollera (se Evaldsson et al. 2001 för forskningsöversikt). De språkvetenskapliga studier som närmast refereras är samtalsanalytiskt inspirerade undersökningar som behandlar vanligt förekommande språkliga aktiviteter i ungdomars privata interaktion: skämtande, berättande, retande och verbala dueller. De språkliga aktiviteterna beskrivs här som delar av pojkars och flickors identitetsskapande processer och relationsbyggande, och ses av dessa forskare som effekter av omgivningens förväntningar på kön, samt som effekter av lokala makt- och statusordningar mellan samtalsdeltagarna.

2.2.1 Skämtande i skolmiljö

Maria Ohlsson har förutom att studera pojkars och flickors samtalsstilar också närmare studerat sambandet mellan humor och kön. I sin avhandling *Språkbruk, skämt och kön* från 2003 undersökte hon bl.a. hur elever skämtar i samband med problemlösande samtal och fann vid analysen att pojkarna skämtade mer än flickorna. Både pojkar och flickor skämtade mycket i enkönade grupper men en tydlig tendens var att flickorna slutade skämta när de hamnade i könsblandade grupper. Maria Ohlsson menar att förklaringen ligger i att det alltid finns ett samband mellan placering i hierarkin och skämt. Det är oftast endast de med hög status i gruppen som skämtar vilket beror på att skämtandet alltid innebär en risk. Att ett skämt lyckas beror ju på de andras reaktioner. En person med låg status i ett sammanhang kanske väljer att undvika att skämta av den anledningen, medan han eller hon kan vara skämtsam i andra sammanhang. Att kunna skämta blir därmed en viktig resurs och strategi för att vinna status och undvika underordning i kamratgrupper. Detta verkar vara särskilt viktigt i pojkars identitetsskapande menar Ohlsson (Ohlsson 2003). Detta bekräftas också i internationella undersökningar (Huuki et al. 2010; Kehily & Nayak 1997). Ohlsson konstaterar dock att skämtandet fyller fler funktioner än att skapa sociala hierarkier. Tidigare forskning som beskrivit pojkars skämtande har också framförallt fokuserat på hur humor fungerar gemensamhetsskapande inom grupper av elever. Genom att till exempel skämta om andra skapas ett tillfälligt vi- och dom-tänkande där ”vi”-et innefattar en känsla av likhet och jämbördighet hos deltagarna i samtalet. Tidigare forskning har även uppmärksammat pojkars skämtande som ett sätt att distansera sig från skolkulturen. I den numera klassiska etnografiska undersökningen *Fostran till lönearbete* av Paul Willis beskrivs till exempel skämtandet mellan pojkarna som en effekt av den arbetarkultur som de tillhör, och pojkarnas skämtande på skolan tolkas därför först och främst som ett gemensamt motstånd till den dominanta skolkulturen och som en förberedelse inför arbetet på fabriksgolvet (Willis 1983).

Sammantaget visar den något begränsade forskning som finns om elevers skämtande i skolan att både pojkar och flickor skämtar i många sammanhang, men att olika förväntningar på könen påverkar hur pojkar och flickor väljer att skämta på skolans offentliga arenor. I grunden ligger föreställningar om att pojkarna i högre grad är talföra och roliga och därför förväntas kunna underhålla, medan flickorna ses som mer tillbakadragna och anpassade och därför helst bör agera som publik till skämtandet (Ohlsson 1999, 2003). Skämtandet kan härmed fungera som en del av skapandet av maskulina identiteter. I undersökningar om pojkars skämtande har man också uppmärksammat hur skämtandet kan användas för att skapa

och upprätthålla maktrelationer inom gruppen av pojkar (Huuki et al. 2010; Kehily & Nayak 1997). Skämtandet kan därför ses som en organiserande princip som kan användas för att reglera eller bevaka andra pojkars beteenden, och pojkar med hög status använder därför ofta pojkar med lägre status som måltavlor för homofobiska skämt för att befästa sin egen position (Huuki et al. 2010). Skämt som anknyter till kön och sexualitet används på detta sätt i förhandlingen om en lokal maktordning, samtidigt som denna maktordning till stora delar utgör grunden för vem som tillåts skämta.

2.2.2 Ungdomars berättande

En annan språklig aktivitet i ungdomars samtal som undersökts närmare i en språkvetenskaplig studie är berättandet. I *Ungdomars berättande* av Mats Eriksson analyserades ett mycket stort antal inspelade timmar av samtal mellan ungdomar i åldern 11–18 år (1997). Eriksson fann då en intressant skillnad mellan flickors och pojkars berättelser. Bland pojkarna var det vanligare med revoltberättelser. Det vill säga berättelser som handlade om hur berättarjaget brutit mot regler eller konfronterat vuxna, exempelvis lärare, föräldrar och poliser. Dessa revoltberättelser berättades dessutom på ett sådant vis att lyssnaren skulle känna beundran inför huvudpersonens handlande. På så vis kan man säga att det är en typ av hjälteberättelse där berättaren försöker framhäva sig själv. Nu lyckades inte alltid berättaren med att få beundran för sin berättelse, berättandet innebar en risk att förlöjligas. Flickorna å andra sidan berättade ofta en annan typ berättelser som Mats Eriksson har valt att kalla missödesberättelser. Vanliga missödesberättelser handlade om att man hade gjort bort sig. I flickornas berättelser tog de ofta avstånd från sina egna handlingar genom att beskriva det som något komiskt eller pinsamt. Eriksson tror att denna typ av berättelser uppfyller en terapeutisk funktion. Berättaren söker stöd och sympati för sitt missöde. Flickorna kunde också berätta om sina missöden för att visa förståelse för varandra. Eriksson kom alltså fram till att det finns skillnader i flickors och pojkar sätt att presentera sig själva i berättelser. Han antar att dessa självpresentationer bygger på de olika ideal och föreställningar som pojkar och flickor måste förhålla sig till, och menar att själva berättandet i sig i sin tur kan komma att i hög grad påverka pojkarnas och flickornas egna självbilder (Eriksson 1997). I sina analyser undersöker Eriksson berättelserna ur flera perspektiv: strukturella, interaktiva och funktionella, varav det interaktiva och det funktionella är intressantast för denna avhandling. De vanligaste funktionerna med berättelserna var att underhålla eller framföra åsikter men berättelserna erbjöd på samma gång möjligheter för samtalsdeltagarna att göra anspråk på olika identiteter. Liksom skämtandet kan fungera gemensamhetsskapande eller reglera maktrelationer kunde berättelserna också fungera som sätt att skapa, stärka

eller bryta upp grupper samt reglera statusförhållanden. De kunde härmed bidra till att omskapa relationer inom gruppen, samt som sätt att förhandla om vilka gemensamma värderingar och normer som gäller i gruppen (Eriksson 1995, 1997).

2.2.4 Dispyter och retande som språkliga aktiviteter bland barn och ungdomar

Återkommande språkliga aktiviteter bland barn och ungdomar i kamratgrupper som intresserat forskare är skvaller, argumentationer och dispyter varav amerikanen Marjorie Goodwins samtalsanalyser av yngre skolbarns interaktion är de mest ingående (Goodwin 1990, 2002, 2006). I Sverige har Ann-Carita Evaldsson undersökt interaktionen i barns kamratgrupper och bl.a. studerat ritualiserade argumentationer, så kallade verbala dueller, mellan pojkar (2005). I samtalsanalyserna av dessa verbala dueller framträder den språkliga aktivitetens betydelse i skapandet av identiteter och särskilt för skapandet av en lokal maskulin hierarki. De pojkar som Evaldsson studerade använde retfulla kommentarer och förolämpningar mot varandra i en balansgång mellan lek och allvar där det var viktigt att upprätthålla denna balansgång för att det skulle upplevas som roligt och inte mynna ut i en ”riktig” konflikt. Evaldsson beskriver också hur de verbala duellerna samkonstruerades av samtliga deltagare och att även de som deltog i egenskap av publik var viktiga för duellernas utveckling. De verbala duellerna skapade hierarkier mellan pojkarna på så vis att det vanligtvis var pojkar som betedde sig avvikande som attackerades av förolämpningar, varpå det gällde att svara på dessa retfulla attacker på rätt sätt för att inte riskera att underordnas. Evaldsson belyser bl.a. hur olika försvarsarbeten lyckas eller misslyckas och konstaterar att de pojkar som lär sig att behärska den språkliga aktiviteten kan lära sig olika strategier för att undvika underordning. Evaldsson menar också att de verbala duellerna fungerar normskapande för deltagarnas framtida handlingar eftersom de härmed lär sig vilka beteenden som ses som avvikande i kamratgruppen (Evaldsson 2005). Dispyter och retande är språkliga aktiviteter som också framträder i undersökningar av flickgrupper och där det visat sig att aktiviteterna fyller likartade funktioner som i pojkgrupperna (Eder et al. 1995; Goodwin 2002; Evaldsson 2000). Forskningen visar att språkliga aktiviteter som verbala dueller och retande erbjuder möjligheter för deltagarna att forma sociala relationer och identiteter, exempelvis etablera popularitet och lojalitet, genom att vissa beteenden i kamratgruppen värderas via skämtsamma utmaningar. Barn och ungdomar förhandlar på så vis fram identiteter, normer och värderingar i kamratgrupperna. De språkliga aktiviteterna utgör därför läroprocesser i såväl elevernas socialisation som i behärskandet av språkliga resurser.

En annan svensk samtalsanalytisk studie som lyfter fram vikten av att kunna behärska olika språkliga resurser är *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action* av Michael Tholander. I sin avhandling från 2002 intresserade Tholander sig för hur högstadieelever påverkar och influerar varandra när de grupparbetar, och särskilt vilka typer av sociala ordningar och moraliska ordningar som skapas av eleverna själva i interaktionen. Samtalsanalysen används här som ett nytt perspektiv som vänder upp och ned på den traditionella synen på moral som något högst individuellt eller som något som kan förmedlas (Tholander 2002, 2005). Här beskrivs istället hur moral, normer och värderingar förhandlas fram mellan eleverna i deras samtal med varandra. Via samtalsanalytiska exempel visar Tholander tydligt hur eleverna ”fostrar” varandra till att anamma samma värderingar och normer, bl.a. via retandet eller via olika sätt att värdera varandras och andras handlande. Avhandlingen består av fyra delstudier som fokuserar på olika moraliska handlingar, bl.a. på retande och skvaller. Tholander beskriver samtalen som diskursiva slagfält och skolan som en plats där eleven lär sig resurser att agera moraliskt, och inte en plats där eleven lär sig en bunt moraliska regler. Ett syfte med studien är att peka på vilka kompetenser som är inblandade i dessa aktiviteter och hur elever använder sin kännedom om vilka olika institutionella roller som finns tillgängliga i skolan genom att t.ex. agera ”hjälplärare” åt varandra eller genom att bedöma och värdera varandras insatser (vilket i praktiken inte alltid innebär att de hjälper utan snarare stjälper varandra). Tholander konstaterar att elever påverkas av att bli utsatta för aktiviteter som retande och skvaller på så vis att de antagligen anpassar sig efter de normer som blir synliga i dessa processer. Genom att delta i dessa aktiviteter blir eleverna mer skickliga på att anpassa sig, men också på att försvara sig mot sådana aktiviteter. Liksom Evaldsson anser Tholander att elevers sociala positioner i stor utsträckning beror på hur väl eleverna tillskansar sig och behärskar språkliga resurser (Tholander 2002).

2.2.5 Studier av identitetsskapande processer och positioneringar i samtal

En typ av språkliga resurser som det gäller att behärska och bemöta är stereotypa föreställningar om identiteter. I några språkvetenskapliga studier har fokus riktats mot användningen av sociala kategorier i samtal och hur dessa kan begränsa våra möjligheter att handla men samtidigt användas strategiskt för att förhandla om identitetspositioner.

Charlotte Engbloms respektive Linda Kahlins samtalsanalytiska studier ger exempel på hur samtalsdeltagare gör olika identiteter relevanta, bl.a. kön, i förhållande till varandra och i förhållande till den situationskontext som de

befinner sig i (Engblom 2004; Kahlin 2008). Charlotte Engbloms undersökning, *Samtal, identiteter och positionering*, belyser hur ungdomar som lever i mångkulturell miljö skapar identiteter i olika typer av inspelade samtal: arrangerade gruppsamtal, i intervjuer och egna inspelningar. Ett resultat i Engbloms studie var att ungdomarna frekvent använde sig av etnicitet som resurs i samtalen, mer frekvent än till exempel kön och social klass, men utifrån en mängd olika syften, bl.a. för att exempelvis visa solidaritet eller distansera sig från andra deltagare eller för att förhandla om identitetspositioner som unga, självständiga och medvetna. Engblom visar härmed att individerna inte har någon förutbestämd identitet utan använder sig av de identiteter som finns tillgängliga i det lokala sammanhang där samtalen äger rum. Hon noterar också att ungdomarna kan förkasta eller acceptera olika förslag på identiteter och drar därmed slutsatsen att det är det interaktionella samspelet och den gemensamma livssituationen som har betydelse för vilka identiteter som framträder i samtalen (Engblom 2004).

Sociala kategoriseringar i samspel av Linda Kahlin från 2008 handlar om hur kategorier som kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal. Studien bygger i huvudsak på videoinspelade gruppsamtal mellan gymnasieungdomar med invandrarbakgrund, de flesta flickor, om scener ur filmen *Jalla!Jalla!* Kahlin använder ett uttalat intersektionellt perspektiv som innebär att hon intresserar sig för hur sociala kategorier används och ömsesidigt påverkar varandra. Ett särskilt intresse riktas mot de överlappningar som bildas när kön överlappar med kategorierna etnicitet och generation. I gymnasieungdomarnas samtal fann Kahlin att ungdomarna använde sig av vedertagna sociala kategorier för att skapa ett ”vi” och ”dom”. Till de sociala kategorierna knöts vissa kategoribundna attribut, d.v.s. egenskaper och aktiviteter som ansågs vara utmärkande för de sociala kategorierna, men dessa användes ofta i syfte att göra motstånd eller förhandla om innebörder. Motståndet gjordes med hjälp av retoriska strategier som kontrastering, motargument, fokusbyte m.m. och språkliga redskap som active voicing (t.ex. röstförställningar) och extremfallsformuleringar (t.ex. bästa, alltid, och andra ord som används för att förstärka talarens poäng). Kategorier kunde också användas eller ifrågasättas i de berättelser som ungdomarna berättade. Flickorna visade särskilt tydligt motstånd mot kulturella föreställningar om dem själva som offer. De ville betona sig själva som både unika och vanliga och därigenom nyansera de generaliserande föreställningarna som fanns om dem som grupp (Kahlin 2008).

Både Engbloms och Kahlins undersökningar belyser individers agentskap och dynamiken i identitetsskapandet men också hur skapandet av identiteter är beroende av den aktuella kommunikationssituationen, d.v.s. av den

sociala aktiviteten och verksamheten vari ungdomarna befinner sig. Här har skolmiljön särskild betydelse på så vis att den erbjuder vissa lokala föreställningar och tolkningsramar som ungdomarna kan använda sig av i sitt identitetsskapande.

2.3 Studier om kön, normer och skola

Som framgått av de språkvetenskapliga studier som hittills refererats handlar elevers könskonstruktioner i skolan till stor del om ett relationsarbete där det gäller att positionera sig i förhållande till andra elever och lärare. Detta framträder också i en rad etnografiska studier som genomförts i skolmiljö under det senaste decenniet. Härnäst presenteras ett urval av de svenska studier som är av störst relevans för denna undersökning. En stor del av dessa studier beskriver hur kön görs i tal och praktik i skolan, och beskriver därför skolan som en arena där motstridiga budskap om kön förmedlas (se Nyström 2010 för forskningsöversikt). Vissa skolpraktiker upprätthåller könsskillnader och motsättningar mellan könen, men elever och lärare skapar och gestaltar kön på varierade sätt i sin vardagliga interaktion med varandra och därför förekommer också många gränsöverskridande och gränsuppluckrande handlingar som kan ses som otraditionella (se exempelvis Lundgren 2000; Karlsson 2003; Holm 2008).

2.3.1 Studier om könsskapandet i grundskolan

En av de studier som berör dessa relationella aspekter på könsskapandet är Ann-Sofie Holms *Relationer i skolan* från 2008 där elevers relationer till skolkamrater och lärare och dessa relationers betydelse för vilka femininiteter och maskuliniteter som skapas i olika skolkontexter belyses närmare. Holm rapporterar bl.a. att det främst var i den spontana och vardagliga interaktionen mellan lärare och elever som könsstereotypa föreställningar kommer till uttryck. Holm, som observerat och intervjuat elever och lärare i årskurs nio på två olika högstadieskolor, konstaterar också att flickor och pojkar omtalades som relativt olika enligt stereotypa föreställningar av deltagarna i studien när frågor om kön explicit aktualiserades, t.ex. i intervjusituationer, medan dessa könsskillnader inte alls framträdde särskilt tydligt i hennes observationer av undervisningssituationer. Exempelvis beskrev eleverna hur de uppfattade att pojkarnas och flickornas språkbruk skiljde sig åt vad gäller samtalsämnen och sätt att uttrycka sig på. Pojkarnas språkbruk beskrevs som grovt, burdust och oseriöst till skillnad från flickors mer lågmälda och mjuka stil. Till skillnad från elevernas beskrivningar ansåg Holm att eleverna i huvudsak talade likartat i klassrummet när hon observerade dem (Holm 2008).

Denna diskrepans mellan deltagarnas beskrivningar om elevernas beteende och deras faktiska uppträdande i klassrumspraktiker belyses också av Anna Sofia Lundgren, som under tre års tid följde en klass på högstadiet för att undersöka livet i skolan utifrån aspekter på hur kropp och kön förstås, används och förmedlas (Lundgren 2000). Lundgren noterade i sina observationer att könsgestaltningarna varierade och att elevernas handlingar, rörelsemönster samt berättelser om livet i skolan var mångtydiga. Trots detta tenderade eleverna att reflektera över händelserna via stereotypa föreställningar om kön, ålder och andra etablerade förklaringsmodeller. På så vis upprepades normer för manlighet och kvinnlighet ständigt på ett självklart sätt, samtidigt som eleverna i sin jakt på konkreta och rimliga förklaringar ofta kombinerade ihop olika tolkningsmodeller av skeenden. Underliggande och etablerade föreställningar om kön fördes på så vis vidare trots elevernas försök att skapa nya meningssammanhang. Lundgren noterade t.ex. att flickor som blev utsatta för kränkande benämningar och sexuella trakasserier av pojkarna ofta förringade betydelsen av vad som skedde, bl.a. genom att hänvisa till pojkarnas omognad samt genom att strunta i att bemöta angreppen. Härmed kunde den angripna ta kontroll över situationen och visa att kränkningarna inte upplevdes som hotfulla, men i samma handling återskapades könsdualismen och kopplingen kvinna och kränkbar könsvarelse möjliggjordes. I talet om jämställdhet hade eleverna dock en tendens att undvika strukturella förklaringar till förtryckande praktiker. Här utgick elever hellre från ett individorienterat resonemang i en önskan om att själva framstå som autonoma (Lundgren 2000).

Liknande resonemang fördes av deltagarna i Holms studie som refererats tidigare. Bland de elever och lärare som Holm intervjuade var en vanlig föreställning att pojkar mognar senare än flickor. Detta synsätt användes ofta som förklaringsmodell till olika elevers handlingar, men verkade givetvis också begränsande för vissa elevers handlingsmöjligheter. Bland annat bagatelliserades och bortförklarades problem med kränkningar och stökigt antiskolbeteende hos vissa pojkar med hjälp av argument som att ”det löser sig med tiden”. Ett individorienterat resonemang återfinns också i utsagorna från Holms deltagare. Några av de lärare som Holm intervjuade hade en tendens att förlägga ansvaret för olika elevers problem och skolmisslyckanden, sociala eller studiemässiga, hos enskilda individer, istället för att betrakta dessa utifrån strukturell nivå (Holm 2008). På så vis ingick föreställningar om kön i det förgivettagna samtidigt som de olika normer som dessa skapade för eleverna ibland tolkades utifrån helt andra premisser, varför orsakerna till olika problem ofta förlades hos enskilda individer.

2.3.1.1 Studier om kränkande benämningar och språkliga sexuella trakasserier i skolan

Många etnografiska studier lyfter fram språkets roll i elevers könskonstruktioner, särskilt hur kränkande benämningar och språkliga sexuella trakasserier förekommer mellan och inom könskategorierna och verkar reglerande för individers identitetsskapande. Att kränkande benämningar och språkliga sexuella trakasserier är vanligt förekommande i skolmiljö har uppmärksammats i rapporter om skolan (se exempelvis Osbeck et al. 2003). Det är dock främst arbetslivsforskare som har ägnat sig åt att kartlägga förekomsten av verbala sexuella trakasserier, s.k. språkvåld,[3] i skolan. Eva Witkowska genomförde en stor enkätundersökning bland gymnasieelever som visade att ungefär hälften av eleverna hade erfarenheter av att bli utsatta för skällsord med sexuell innebörd i skolan och att många av dem upplevde de verbala sexuella trakasserierna som ett problem i skolvardagen (Witkowska 2005). I *Verbal abuse in school* från 2007 av Miriam A. Eliasson undersöktes också förekomsten av språkvåld och hur språkvåld används i pojkars och flickors identitetskonstruktioner. Studien bygger på en stor enkätstudie av alla elever i årskurs 6 och årskurs 8 i en svensk medelstor stad, samt en stor mängd observationstimmar i olika klasser och elevintervjuer. Enkäten visade att språkvåld är vanligt förkommande, mer vanligt i åk 8 än i åk 6, att pojkar ofta blev utsatta för förolämpningar och muntliga hot, medan flickor ofta blev utsatta för språkvåld med sexuell innebörd där den vanligaste verbala kränkningen var ordet *hora*. Enkäten visade också att det mest var pojkar som utsatte andra pojkar och flickor för kränkande språkbruk. Via observationer och intervjuer kom Eliasson fram till att det var mer accepterat för pojkar att använda språkvåld än det var för flickor. Hos pojkar kunde det t.o.m. ha en positiv effekt, t.ex. bidrog kränkande språkbruk med sexuell innebörd till att skapa maskuliniteter som ansågs tuffa och sexuellt mogna, vilket var ett maskulinitetsideal på skolorna. Tvärtemot pojkarna, så ansågs flickor som använde kränkande språkbruk vara omogna, och associerades med en negativ fjortis-femininitet. Eliasson lade också märke till att språkvåldet ofta bortförklarades som skämt eller som tomma ord, av såväl elever som lärare, och därmed accepterades det kränkande språkbruket som en naturlig del av hur maskulinitetsidealen konstruerades på de studerade skolorna. Undersökningen visar på språkets roll i elevernas identitetskonstruktioner, och på själva processen då det kränkande språkbruket i kombination med ålder, kön, sexualitet och andra kategorier bidrar till att ge vissa pojkar hög status, medan andra, särskilt flickor, underordnas (Eliasson 2007).

---

[3] *Språkvåld* är den översättning som Edlund et al. använder för engelskans *verbal abuse* och används i betydelsen ”användningen av skällsord med sexuell innebörd” (Edlund et al. 2007: 179).

Anna Öqvist har observerat elever i årskurs 5 på olika platser i skolan och särskilt studerat hur benämningar som *hora* och *kärring* används av eleverna för att skapa maktrelationer mellan och inom könskategorierna (2009). Öqvist rapporterar att det ofta var pojkar som använde de orden, men oftare till andra pojkar än till flickor. Exempelvis: ”spela inte som en kärring” (2009:117), ”Lukas, din hora, va fan gör du?” (2009:137). Genom dessa ord så skapades en tydlig maktordning inom pojkgrupperna, och homofobin och antydningar om femininitet användes som gränser för vad som ansågs vara normalt beteende. Ordet *hora* användes ibland till flickor av pojkarna och var då också starkt reglerande t.ex. för att få flickorna att bli tysta, men ordet användes sällan flickor emellan. Öqvists studie visar härmed att ordet *hora* inte bara reproducerade maktrelationerna mellan könen, utan det skapade också maktrelationer inom könskategorierna där pojkarna dagligen inordnades i en maskulinitetshierarki. Öqvist menar att kamratgruppen, platsen och aktiviteten har central betydelse för elevernas konstruktion av kön eftersom dessa tillhandahåller olika villkor och normer för görandet av kön. Hon konstaterar också att könsgörandet tog så mycket tid och kraft för eleverna att det ofta konkurrerade ut skolarbetet (Öqvist 2009).

En undersökning där kränkningar i skolmiljö också fokuseras är *Kränkningens livsförståelse* av Christina Osbeck (2006). I en intervjustudie med högstadieelever har Osbeck studerat kränkningars roll i elevernas utveckling av livsförståelse. Med livsförståelse åsyftas en levd förståelse av hur livet fungerar, vilka värden som äger giltighet, och vad som konstituerar mening. Osbeck utgår från att skolan inte är neutral när det gäller vilken livsförståelse som lärs där. En viss typ av livsförståelse förmedlas i läroplanens värdegrund, och livsförståelser speglas också i skolans ämnen, tydligast i religionskunskapsämnet, men livsförståelselärandet sker inte bara i skolans officiella intentioner och sammanhang. Osbeck lyfter fram att kamratgruppen också är inflytelserik för vilken livsförståelse som utvecklas hos eleverna i skolan. Kränkningar ses som ett sorts inlärningsverktyg av livsförståelse eftersom de reglerar handlingsmönster. Genom diskursanalys av elevernas tal om kränkningar undersökte Osbeck den gällande livsförståelsen. Analysen visade att kränkningarna som förekommer i skolan fungerar som sätt för den enskilda att förstå vilka normer som gäller och som man måste anpassa sig till för att undkomma negativa recensioner. Osbeck beskriver hur kränkningarna ofta nedtonades av de inblandade för att de utsatta individerna inte ville ses som svaga. En vanlig handling var att istället betrakta dem som skämt, vilket i sin tur bidrog till att handlingarna legitimerades och kunde fortgå. Osbeck drar slutsatsen att skolans institutionella inramning villkorar relationerna så att förhållanden av särskilt slag gynnas. Exempelvis är skolans storskalighet samt uppdrag att

sortera eleverna tongivande. I denna livsförståelse värderas individuell prestation och konkurrens och därför framträder det också i elevernas tal om och recensioner av varandra. Osbeck visar i sin studie hur livsförståelselärande inte kan kontrolleras i tid, rum och innehåll. Hon drar också slutsatsen att språket är av central betydelse för elevernas utveckling av livsförståelse och att skolan, genom att värdera individuell konkurrenskraft, indirekt understödjer kränkningarna och försvarar de negativa konsekvenserna av detta (Osbeck 2006).

Som undersökningarna visar är kränkningar och språkvåld vanligt förekommande bland elever i skolan, så pass vanligt att det till viss del normaliserats i skolmiljön (Witkowska 2005). Kränkningarna och språkvåldet används ofta för att markera avvikelser och bidrar på så vis till att skapa sociala hierarkier (Osbeck et al 2003). Eliassons undersökning som refereras ovan visar att språkvåld är mer vanligt förekommande och mer accepterat hos pojkar, och Öqvists studie visar hur språkvåldet ingår i pojkars vardagliga maskulinitetsskapande. När kränkningar och språkvåld förstås utifrån det stora sammanhang som det ingår i framträder en bild där skolan som institution, trots sitt uppdrag att förmedla människors lika värde, bidrar till och sanktionerar dessa aktiviteter (Osbeck 2004, 2006). Förutom att skolan bidrar till att skapa vissa normativa förväntningar via sitt sätt att värdera och sortera individer är det också en plats där heterosexuella normer upprepas som blir starkt styrande för elevernas föreställningar om sig själva och andra, vilket också belysts av svenska forskare (se t.ex. Martinsson & Reimers 2008).

En etnografisk studie som uppmärksammar heterosexuella normer i skolan och som diskuterar sexismens och homofobins funktioner i pojkars könskonstruktioner är *Blatte betyder kompis* av Rickard Jonsson (2007). Det är en etnografisk undersökning som beskriver hur pojkar konstruerar maskulina identitetspositioner i skolvardagen i relation till skolans normer och med hjälp av språkliga uttryck. Undersökningen bygger på observationer av och intervjuer med ett gäng pojkar med invandrarbakgrund på en högstadieskola varför tre sociala kategorier lyfts fram som särskilt intressanta att studera: maskulinitet, sexualitet och etnicitet. I sina analyser visar Jonsson att pojkarna i sina språkliga aktiviteter använder sig av stereotypa föreställningar om invandrare för att förhandla om positioner och skapa identiteter. Till skillnad från de andra undersökningarna som refererats ovan belyser Jonsson hur olika språkliga aktiviteter fyller flera olika funktioner för eleverna, bland annat fungerar de som motståndshandlingar mot skolan, men också som sätt att skapa gemenskap och för att t.ex. genom humor och ironi distansera sig från stereotyperna. Jonsson menar att klassrummets språk är en sorteringsmekanism i och med

att det bygger på medelklassens språk och därför verkar exkluderande för många elever. Att bryta mot språkliga normer blir på så vis ett sätt för invandrarpojkarna i Jonssons studie att göra motstånd mot skolan samt att konstruera maskulina identiteter. Till exempel kan den sexism och homofobi som förekommer mellan eleverna förstås som en del av förhandlingen om sociala positioner och hierarkier mellan pojkarna i en skolvardag där en heterosexuell norm förväntas och belönas på alla nivåer. Jonsson visar på så vis att de elever som han studerar och som av många uppfattas som problemelever, måste navigera mellan de ramar som skolan sätter för deras handlingsutrymme (Jonsson 2007).

2.3.2 Studier om könsskapandet på gymnasiet

Av de studier som behandlar könsskapandet på gymnasiet är Fanny Ambjörnssons *I en klass för sig* av särskild vikt för denna avhandling eftersom den fokuserar de könsnormer som råder i gymnasieskolan (2004). Ambjörnsson följde två klasser, det studieförberedande Samhällsvetenskapsprogrammet (S), respektive det yrkesförberedande Barn- och fritidsprogrammet (BF), under ett års tid och observerade flickor i deras skolvardag för att ta reda på vilka ideal, normer och krav eleverna hade att förhålla sig till i egenskap av flickor med medelklass- respektive arbetarklassbakgrund på olika gymnasieprogram. Särskilt studerades hur heterosexualiteten som norm inverkade på flickornas könsskapande. Skolan som institution var egentligen inte i fokus i Ambjörnssons studie men skolkontexten kom ändå att få stor betydelse för hur flickorna förhöll sig till varandra och skapade ideal och motbilder. I skolan fanns en tydlig hierarki som innebar att S-flickornas sätt att handla av många ansågs representera bilden av ”den normala tjejen”. Denna normativa femininitet kännetecknades av egenskaper som måttfullhet och kontroll samt tolerans och inlevelseförmåga. BF-flickornas ofta högljudda och okontrollerade handlingar kom därför att betraktas som avvikelser från normen. BF-flickorna beskrev också sig själva som okvinnliga i jämförelse med S-flickorna, och visade en tydlig ovilja att känna igen sig i egenskaper och känslouttryck som de sammankopplade med den normativa femininiteten. Ambjörnsson beskriver skillnaden i handlingsmönster mellan grupperna som relativt stor och lyfter särskilt fram BF-flickornas högljudda beteenden samt användande av tabuladdade ord, t.ex. könsord, som typiskt för den gruppen. Ambjörnsson förstår dessa handlingar som ett sätt för BF-flickorna att göra motstånd eller ta avstånd till den normerande femininiteten som de ändå inte hade möjlighet att uppnå. Gemensamt för alla flickorna var dock att de måste anpassa sig efter den heterosexuella normen och därför göra sig begärliga inför killarna, samt förhålla sig till hotet att få en hora-stämpel. Detta hot styrde flickornas vardag på ett dolt sätt och reglerade i hög grad

deras handlingar och förhållningssätt. Ambjörnsson visar också hur ordet *hora* hade tydlig koppling till social klass och etnicitet. Till exempel ansågs det i S-klassen att den flicka som blev kallad *hora* eller själv använde ordet *hora* tillhörde ett lägre socialt skick och därmed hade låg status. Genom att själva använda ordet kunde BF-flickorna, till skillnad från S-flickorna, tillfälligt förskjuta ordets betydelse och därigenom frigöra sig från offerrollen. Ambjörnssons undersökning visar hur eleverna i de två olika programmen ofta valde att definiera sig själva med andra flickor som motpoler. De normer som skapades i grupperna kom på så vis att finnas enbart i relation till en tänkt motsats. Vissa normsystem hade dock högre status: en viss privilegierad heterosexuell norm, samt den normativa femininitet som S-flickorna i högre grad ansågs representera (Ambjörnsson 2004).

2.3.2.1 Studier om motkulturer i miljöer med manlig dominans

Det finns förhållandevis få svenska studier som fokuserar på yrkesutbildning, och i synnerhet som undersöker vad som händer i klassrummet. Detta framgår i de förteckningar och översikter av klassrumsforskning i gymnasial yrkesutbildning som gjorts (se Lindberg 2003:19–24; Berglund 2009:21). Av dessa är det ännu färre som specifikt behandlar klassrumsmiljöer som präglas av manlig könskodning och dominans. De forskare som intresserat sig för dessa miljöer har till stor del inspirerats av Paul Willis och därför använt sig av motkulturbegreppet (se exempelvis Hill 1998), varför en närmare presentation av Paul Willis numera klassiska studie får inleda detta avsnitt.

Paul Willis *Learning to labour, how working class kids get working class jobs* publicerades 1977 (svensk översättning *Fostran till lönearbete)* och handlar om hur ett gäng arbetarklasspojkar utvecklar en motkultur mot skolan (1983). *Fostran till lönearbete* var ett banbrytande verk då det publicerades eftersom det teoretiskt och metodologiskt utmanade de traditioner som då dominerade inom utbildningsforskningen (Arnot & Reay 2007). *Fostran till lönearbete* är en etnografisk studie som bygger på intervjuer och deltagande observationer under tolv arbetarklasspojkars sista terminer i skolan och under deras allra första månader i yrkeslivet. Under samma period gjordes jämförande fallstudier med pojkar på en högstatusskola. Arbetarklasspojkarna, eller *gänget* som Willis kallar dem, utvecklade en motståndskultur till skolan till skillnad från de andra pojkarna som anpassade sig. Gänget upplevde skolan som en påtvingad och främmande institution. Den teoretiska kunskapen förknippades med tvånget och därför utvecklades ett motstånd mot all teori över huvud taget. Detta motstånd, som skolan också indirekt bidrog till att utveckla, förberedde

gänget för ett accepterande av det manuella arbetet eftersom fysiskt arbete förhärligades medan intellektuellt arbete förkastades. Willis syfte med studien var att lyfta fram en relativt osynlig grupp individer och genom närgående metoder visa på komplexiteten och dynamiken bakom motståndsbeteendet. Han ser inte enbart arbetarklassens kultur som den enda förklaringen, utan menar att den kulturella miljön hänger ihop med andra sociala faktorer som t.ex. kön och etnisk bakgrund och att dessa sammantaget påverkar killarnas slutgiltiga val av yrke trots vetskapen om dess villkor och låga status i samhället. I gänget förknippades kroppsarbete med manlighet och intellektuellt arbete med kvinnlighet. På så vis sågs kroppsarbetet som överordnat det intellektuella arbetet. Vissa yrken, de som utfördes av invandrarna, betraktades dock inte som manliga av gänget trots att de också innebar kroppsarbete. Dessa åsikter var starka och förstärktes via samhälleliga diskurser. Könsrollerna förmedlades inom familjerna, skolan och via konsumtionskulturen i media, och rasismen fanns inbyggd i skolan som institution samt samhället i stort. *Fostran till lönearbete* mynnar ut i kritik mot skolan som ett medelklassprojekt. När det gäller gängets språkbruk beskriver Willis främst hur eleverna använde språket för att ifrågasätta auktoriteter, driva med andra och chockera. Språkbruket beskrivs som grovt: ”fullt av svärord, flitigt bruk av den lokala dialekten och speciell jargong” (1983:84). Sexistiska och rasistiska skämt användes också inom gänget för att definiera gruppens överlägsenhet gentemot kvinnor och invandrare. Willis menar att denna typ av språkbruk används för att visa upp en maskulin attityd, samtidigt som det fungerar distanserande från skolans kultur samt sammansvetsande för gruppen. Han drar också slutsatsen att arbetarklasspojkarnas motståndskultur återspeglar en form av maskulin chauvinism som finns i fabrikskulturen och där språket är en viktig del av denna kultur (Willis 1983).

En som också undersöker motkulturer är Ronny Högberg som i en etnografisk studie från 2009, *Motstånd och konformitet,* analyserar pojkars identitetsskapande i relation till kärnämnena på gymnasieskolans byggprogram. Högberg beskriver hur eleverna i fokusgruppsintervjuer motiverade sitt val av byggprogrammet utifrån ett intresse för yrket, samt ett ointresse för vad de betraktade som teoretiska studier. Han noterade i sina observationer att eleverna premierade karaktärsämnena före kärnämnena och att de tydligt ville visa motvilja till skolarbete i kärnämnena genom att avfärda dem som tråkiga och onyttiga. I klassrumsinteraktionen märktes detta tydligast genom att eleverna ofta ägnade stort utrymme åt sådant som inte handlade om skoluppgiften, exempelvis åt att prata med varandra om en mängd olika och varierade ämnen som bilar och tjejer, vilket eleverna själva valde att beskriva som ”skitsnack”. Högberg konstaterar att skitsnacket var ett sätt för pojkarna i grupperna att iscensätta maskulinitet och mognad.

Han menar också att det inte bara var innehållet i samtalen som bidrog till pojkarnas identitetsskapande, utan sättet de samtalade på hade också betydelse. Högberg lyfter här särskilt fram skämtandet och förstår det som ett sätt för de elever han studerade att skapa social intimitet och göra tillvaron i klassrummet mer lättsam. Den skämtsamma hållningen innebar också att eleverna ofta uppträdde utmanande gentemot varandra och kärnämneslärarna. Att skämtsamt retas med varandra eller ”tramsa” sågs av eleverna i Högbergs studie som ett måste och en del av skolvardagen. En skämtsam hållning framträdde på så vis som ett ideal i de grupper som Högberg studerade, medan en allvarlig hållning var mindre önskvärd. Detta fick i sin tur flera konsekvenser för vilka olika sätt byggeleverna tilläts handla på, särskilt i relation till skolarbetet i kärnämnena. Högberg tolkar detta, till skillnad från Willis, snarare som motsträvighet än motstånd, eftersom eleverna trots sina oppositionella handlingar reflekterade över vad arbetslivet förväntade sig av dem och därför var måna om att bli godkända på kurserna i kärnämnena. En av de konsekvenser som motsträvigheten skapade och som Högberg lyfter fram i sin studie är fusket, som sågs som legitimt och motiverat av eleverna i kärnämnena men inte i karaktärsämnena. Högberg har främst uppmärksammat vad eleverna har gemensamt och kan därför i likhet med Willis sägas rikta uppmärksamheten mot dominanta grupper av elever, varför variationen som fanns inom grupperna som han studerade inte blir synlig. Högbergs studie visar dock hur elevernas gemensamma inställning till skolarbetet samt de olika projekt som de bedriver i klassrummet, till stor del formar villkoren för lärarnas arbete samt för vad undervisningen i slutänden resulterar i (Högberg 2009).

2.3.2.2 Studier om språk på yrkesförberedande gymnasieprogram

De klassrumsstudier som genomförts inom gymnasial yrkesutbildning återfinns främst inom utbildningsvetenskapliga ämnen, men några har språkvetenskaplig inriktning och bör därför nämnas i sammanhanget. Karolina Wirdenäs har i *Ungdomars argumentation* undersökt ungdomars argumentationsstilar och analyserat dessa utifrån elevernas tillhörighet i praktiska respektive teoretiska gymnasieprogram (2002). Ett resultat av hennes studie, som genomfördes i skolmiljö men vars huvudsakliga material består av ungdomars samtal om icke-skolrelaterade ämnen som musik, var att eleverna i de olika programmen uppvisade olika argumentationsstilar, varav elever från yrkesförberedande program tenderade att använda sig av en samtalsstil som kännetecknades av en kortfattad, direkt och intensiv argumentation där t.ex. kategoriska antaganden och personangrepp var vanligt förekommande. Detta till skillnad från elever från studieförberedande program som istället ofta höll argumentationen på detaljerad nivå och därför kännetecknades av en mer utredande och

inventerande stil där flera olika typer av argument jämfördes och preciserades. Trots att skillnaderna mellan programmen mer framträder som gradskillnader än absoluta kontraster anser Wirdenäs att de ändå var mer utmärkande än t.ex. könskillnader. En av de slutsatser som Wirdenäs är att elever som går praktiska program verkar mindre villiga att argumentera än andra elever, eftersom de via sina argumentationsstilar signalerar att de inte gärna vill ge uttryck för sina åsikter eller visa öppet intresse för andras åsikter (Wirdenäs 2002).

Anne Palmér har också gjort en jämförande studie om muntlig kommunikation på olika gymnasieprogram. I sin avhandling *Samspel och solostämmor* från 2008 beskriver Palmér språkanvändningen på två olika yrkesförberedande gymnasieinriktningar varav det ena representeras av fordonsprogrammet. I analysen fokuseras bland annat på elevernas roller i förberett tal, men den största delen av undersökningen kretsar kring elevers och lärares resonemang, vilket är den typ av utredande språkande som Palmér ser som en förutsättning för elevers lärande och studieframgångar i skolan. Analysen visar att eleverna i de olika programmen erbjuds mycket olika förutsättningar för att utveckla sitt muntliga språk. Fordonseleverna erbjuds många möjligheter till resonemang till skillnad från andra elever men resonemangen är ofta bundna till den omgivande kontexten. Fordonsprogrammet präglades på så vis av en dialogiskt meningsskapande kultur där övningar i förberett tal samt individuella resonemang förekom sällan. En av de slutsatser Palmér drar av sin undersökning är att eleverna som går fordonsprogrammet riskerar att skolas in i en muntlig men informell yrkeskultur där de blir dåligt förberedda för formella talsituationer där det krävs att man behärskar fler kommunikationsformer (Palmér 2008).

2.3.2.3 Studier om fordonsprogrammet

Förutom Palmérs studie som refereras ovan har enbart ett fåtal klassrumstudier genomförts på fordonsprogrammet. Några av dessa fokuserar på elevernas identitetsskapande. Inte oväntat är maskulinitet och social klass de sociala kategorier som lyfts fram som de som eleverna tydligast verkar orientera sig emot, eller som bidrar till att forma villkoren för klassrumspraktiken. I en undersökning av Stig-Börje Asplund från 2010 framträder dock fler faktorer som viktiga för elevernas identitetsskapande. Asplund studerade litteraturundervisningen på fordonsprogrammet i formen av litteratursamtal med grupper av pojkar och kunde i sin analys av pojkarnas samtal spåra en växelverkan mellan både ett avståndstagande och ett närmande till litteraturen, och alltså inte en tydlig motståndspraktik. Avståndstagandet tolkade han inte bara som ett uttryck för kön eller social klass, utan kopplade också detta till den sociala kategorin regionalitet. I

läsningen av litteratur, aktualiserades den egna tolkningsgemenskapen och ”att då som fordonselev i den aktuella klassen anstränga sig i skolan – genom att exempelvis engagera sig för mycket i litteratursamtalen – handlar då inte enbart om att för stunden ”avvika” från gruppen och dess gemenskap utan också på sikt om en intention att lämna bygden och dess gemenskap för något annat” (Asplund 2010:207). Om en elev visade alltför stort intresse för teoretiska studier skulle alltså detta kunna uppfattas som att eleven i fråga planerade att lämna gruppen i framtiden. Av detta drar Asplund slutsatsen att de normer som rådde i gruppen av fordonselever som han studerade också innefattade outtalade föreställningar om hur gruppmedlemmarna bör handla i gemenskapen här och nu, men också framåt i tiden (Asplund 2010).

Helena Korp, som har gjort en etnografisk studie av fordonsprogrammet i syfte att undersöka hur diskurser om intelligens skapas och används i elevers och lärares dagliga praktiker, beskriver en tydlig skillnad mellan hur eleverna uppfattar och förhåller sig till kärnämnen respektive yrkesämnen (Korp 2011, 2012). Korp har följt två klasser med transportinriktning inom fordonsprogrammet och observerat dem i olika undervisningssammanhang samt genomfört intervjuer med elever och lärare. Eleverna uppfattade nyttan med yrkesämnena men lade i allmänhet ned mindre arbete på kärnämnena. De flesta strävade efter att klara av kurserna i kärnämnena med minimal ansträngning eftersom de ansåg att ett högre betyg i kärnämnena varken erbjöd högre status i elevgrupperna eller bättre jobbmöjligheter. Kärnämnena hade också låg status i förhållande till yrkesämnena i skolan som helhet eftersom de flesta lärarna och skolledningen såg yrkesämnena som utbildningens kärna. Eleverna beskrev sig själva främst som praktiskt lagda baserat på tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden. De tenderade därför att förkasta alla fenomen som de förknippade med att vara akademiskt framgångsrika. Det fanns också en tendens bland lärare att betrakta teoretisk och praktisk kunskap som motsatta och uteslutande varandra. Detta fick stora effekter på hur eleverna betraktade sig själva samt på lärarnas förväntningar på elevernas prestationer. Eleverna uppfattade undervisningen i yrkesämnena som inkluderande och belönande eftersom deras tidigare erfarenheter och intressen ofta togs tillvara. Undervisningen i yrkesämnena genomsyrades av branschens maskulina tradition vilket innebar att eleverna i inskolningen till det blivande yrket också tränade på att bemästra en maskulin jargong där humor och tajming sågs som ett kulturellt kapital. Undervisningen i kärnämnena kännetecknades av hård styrning och organiserades ofta kring läromedel. Lärarna uppfattade detta upplägg som säkrare än andra friare undervisningsformer, som de annars ansåg skulle kunna urarta. Detta innebar att elevernas egna erfarenheter och intressen sällan togs tillvara i kärnämnena. Elevernas låga självförtroende och lärarnas låga förväntningar på dem i kärnämnena kom på så vis att

samspela i en process där traditionella klass- och könsmönster reproducerades. Korp beskriver hur eleverna begränsade sig själva genom att upprätthålla distinktionen mellan teori och praktik men också att denna process underbyggs av andra faktorer som försvårar fordonselevernas möjligheter till positiv identifikation i kärnämnena (Korp 2011, 2012).

Att eleverna påverkas av förväntningar från omgivningen framgår också i en undersökning av Per-Åke Rosvall från 2012 med titeln: *"… det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras…"*. I undersökningen, som baseras på observationer och individuella intervjuer med elever, lärare och rektorer på två köns- och klassmärkta gymnasieprogram, fordonsprogrammet och samhällvetenskapliga programmet, studeras elevers agerande och inflytande över undervisningens innehåll och form. I den jämförande analysen mellan de olika programmen beskriver Rosvall att fordonseleverna framförallt påverkades av klasskamraternas förväntningar. I fordonsklassen fanns en risk att eleverna kunde förlora status i kamratgruppen om de visade alltför stort studieintresse. Detta påverkade hur eleverna i fordonsklassen närmade sig skolarbetet i stort, och verkade hämmande på alla initiativ som eleverna skulle vilja ta till att förändra undervisningen i viss riktning. De elever som var positiva till skolarbete var därför till största delen tysta i klassrummet, som tidvis dominerades av en tydlig anti-skolattityd. De försök till påverkan och inflytande som gjordes av eleverna handlade vanligtvis om att vilja förhandla bort lektionstid och innehåll. Detta gjordes utifrån motiveringen att vissa teoretiska kunskaper inte ansågs nödvändiga i deras kommande yrke, och eleverna lyckades ofta med detta. Rosvall förstår detta som en effekt av att eleverna och lärarna tenderade att betrakta eleverna som antingen teoretiskt eller praktiskt lagda. Trots att klassrumsinteraktionen präglades av en motståndskultur uttryckte många av eleverna i de individuella intervjuerna att de ville prestera bra i de ämnen som arbetsmarknaden kräver och att de därför egentligen önskade mer undervisning och hjälp än vad de fick. Fordonseleverna i Rosvalls studie visade på så vis upp ganska motsägelsefulla hållningar gentemot skolarbetet. Rosvall menar att detta kan bero på många orsaker men lyfter bl.a. fram elevernas syn på manlighet som oförenlig med en studiemotiverad attityd, vilket därför innebar en balansgång mellan elevernas sociala identitet och pedagogiska identitet. Rosvalls undersökning visar att det finns elever som vill ha ut mer av undervisningen än vad de får på grund av den motståndskultur som dominerar i klassrummet, varför det är viktigt att söka efter variation i forskning för att inte skapa en alltför ensidig rapportering av motståndskulturer (Rosvall 2012).

2.4 Inplacering av egen studie

Som forskningsöversikten visat handlade den tidiga klassrumsforskningen om att undersöka pojkars och flickors olika interaktionsmönster i klassrummet och om att söka olika förklaringar till varför pojkarna dominerade talutrymmet. Denna forskningsinriktning har senare kritiserats för att den förmedlar en alltför förenklad bild av sambandet mellan språk och kön, och för att den till största delen fokuserade på den officiella klassrumsinteraktionen, medan elevers inofficiella samtal eller privata interaktion inte uppmärksammades. Perspektivet på kön har i linje med ett mer poststrukturellt synsätt förändrats så att kön betraktas som ett görande i en ständigt pågående process (se kapitel 3). Ett interaktionellt perspektiv har inneburit att lärande och socialisation inte längre ses som en ensidig process som sker från lärare till elever i klassrummet. Senare forskning har i stor utsträckning fokuserat på elevers interaktion i situerade aktiviteter för att få en mer övergripande förståelse av hur mening och sociala identiteter som t.ex. kön skapas i olika sammanhang i skolmiljön.

Inom språkvetenskapen har man främst fokuserat språkliga aktiviteter som förekommer bland unga och i skolmiljön för att studera vilka olika funktioner dessa aktiviteter fyller, bl.a. hur de skapar och upprätthåller identiteter, hierarkier, normer och värderingar. I studier av t.ex. humor, berättelser och elevers verbala dueller och retande framträder resultat som visar att dessa språkliga aktiviteter kan fylla många olika funktioner samtidigt, men också att samtliga aktiviteter på olika sätt påverkar könsskapandet. Det kan antingen ske genom att aktiviteterna erbjuder möjligheter att iscensätta identiteter eller genom att de fungerar som strukturerande principer i lokala maktordningar som förhandlas fram i samtal. Att samtalsdeltagarna själva är aktiva och skapar sina identiteter i dessa språkliga aktiviteter via språkliga resurser som t.ex. användningen av stereotypa föreställningar och sociala kategoriseringar, eller genom att lära sig att hantera påhopp i form av retande, är också något som belyses inom språkvetenskapliga studier. En viktig utgångspunkt i samtliga dessa undersökningar är att all mening är situerad, varför ljud- eller videoinspelningar och detaljerade samtalsanalyser är de huvudsakliga metoderna. Dessa studier berör identitetsskapandet och normskapandet på mikronivå och undersökningarna säger därför inget om hur de olika språkliga aktiviteterna kan fungera normskapande i skolmiljön i en vidare kontext eller i en längre process.

Inom utbildningsvetenskapen är det främst etnografiska studier som dominerar undersökningar som handlar om språk, kön och normer i skolan. Här är det elevers och lärares relationer som är i fokus, men ur ett vidare

perspektiv där också skolkontexten, samt samhälleliga och lokala normer antas påverka förutsättningarna för elevernas identitetsskapande. Dessa undersökningar visar att skolan, som institution, kan ses som återskapare av normsystem som understödjer makt- och dominansförhållanden mellan elever och därför reproducerar traditionella klass- och könsmönster. I den etnografiska forskning som presenterats är det tydligt att språket spelar en nyckelroll i de processer som identitetsskapandet och normskapandet i skolan innebär. Flera studier om yrkesförberedande gymnasieprogram med manlig dominans lyfter fram språkbruket i termer av språklig stil, maskulin jargong eller muntlig kultur och beskriver det som specifikt för programmen och betydelsefullt för elevernas identitetsskapande och för konstruktionen av gemensamma attityder till skolarbetet. Få av studierna tar dock den muntliga interaktionen som utgångspunkt för analyserna, och sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande förblir därför relativt outforskat i dessa undersökningar.

I denna studie vill jag undersöka detta samband på såväl mikronivå som utifrån vidare aspekter och har därför valt att utgå från själva verksamheten, fordonsprogrammet som praktikgemenskap, för att undersöka hur medlemmarna i denna, i situerade händelser och i skolsamtal, förhandlar fram normer om språk, kön och skolarbete. Genom ett interaktionellt perspektiv och genom att betrakta fordonsprogrammet som en praktikgemenskap, är ambitionen att undersöka språkets betydelse i elevers identitetsskapande och i förhandlingen om gemensamma normer på fordonsprogrammet, utan att på förhand göra några antaganden om samband mellan elevers kön och handlande. Kön betraktas här som något som iscensätts av individer samtidigt som det formas utifrån de möjliga positioner som skapas i den muntliga interaktionen. Hur interaktionen tar form får därför stor betydelse för vilka möjligheter och begränsningar som skapas för olika individer. Detta beror i sin tur på deltagarnas olika roller och relationer som är förankrade i praktiken. Denna studie behandlar både det kollektiva arbetet som iscensättningar av identiteter och förhandlingar om normer innebär, och de effekter dessa processer får för enskilda individers handlingsutrymme vad gäller deras identitetsskapande och förhållningssätt till lärande.

Som denna genomgång av tidigare forskning också visat har de valda metoderna i undersökningarna stor betydelse för vilka resultat som framträder. I gruppintervjuer och i observationer som fokuserar på dominanta grupper av elever framträder t.ex. gemensamma antiskolattityder och motståndskulturer, medan individuella elevintervjuer kan visa en helt annan bild. I föreliggande studie är den muntliga interaktionen i skolsamtal utgångspunkt för undersökningen. Interaktionen studeras dock med hjälp av

flera olika metoder: observationer, ljudinspelningar, samt intervjuer i grupp och enskilt, i avsikt att undersöka språkpraktiker, förhandlingar om normer, samt vilka villkor och möjligheter som dessa bidrar till att forma, ur flera perspektiv.

3. Teoretiska ansatser och centrala begrepp

Det här kapitlet inleds med en beskrivning av den socialkonstruktivistiska utgångspunkt som undersökningen bygger på, samt konsekvenser av denna för synsättet på språk och kön. Därefter beskrivs undersökningens teoretiska förankring i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, *teorin om praktikgemenskaper*, där interaktionella situerade processer antas ha avgörande betydelse för vilka kunskaper individer tillägnar sig. Hur denna teori ligger till grund för studiet av sambandet mellan språk och kön redogörs för därefter i kapitlet, och denna förståelse sätts då i relation till metodiska diskussioner inom forskningsfältet språk och kön, samt kompletteras av genusteorier: *kön som performativitet, hegemoniska maskuliniteter,* samt *den heterosexuella marknaden.* Avslutningsvis presenteras den förståelse av normbegreppet som denna undersökning vilar på, samt hur förhandlingen av normer, som är ett kollektivt arbete, kan få betydelse för enskildas identitetsskapande och relationsbyggande. Kapitlet avrundas med en kort sammanfattning av hur studiet av den muntliga interaktionen i olika skolsamtal kan belysa sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande närmare. Därmed presenteras de teorier och centrala begrepp undersökningen bygger på.

3.1 En språkligt konstruerad verklighet

Enligt en socialkonstruktivistisk utgångspunkt konstrueras vår världsbild i det sociala samspelet med andra människor varför uppfattningar om världen alltid är kulturellt och historiskt präglade samt föränderliga och ständigt utsatta för förhandlingar med andra. I ett studium av språkliga fenomen som de jag studerar tycks mig en sådan utgångspunkt rimlig att anta. Eftersom språkets betydelser inte är givna, utan i ständig förändring i den sociala interaktionen, kan vi inte ta någon kunskap eller sanning för given. Det finns heller inte något neutralt observationsspråk (Bergström & Boréus 2008:28). Om man drar socialkonstruktivismens paradigm till sin spets innebär detta att handlingar kan förstås på många och ibland motstridiga sätt (Wenneberg 2010). Forskningens uppgift blir därmed att erbjuda möjligheten att vidga eller förskjuta förståelsen och synliggöra det mångbottnade och mångtydiga. Kvalitativ forskning erbjuder möjligheter att fånga detta, då såväl djup som helheter av komplexa sociala fenomen kan belysas (Widerberg 2002).

Inom kvalitativ forskning är forskaren själv en förutsättning för förvärvandet av kunskap. Då förförståelsen alltid påverkar vad man noterar som viktigt eller förbiser, innebär detta att man som forskare i hög grad är

medkonstruktör till den bild som skapas. På samma sätt kommer valet av teorier och metoder också att inverka på forskningsresultatet (Kvale 1997:64–72; Tornqvist 2003:197–202). I detta kapitel kommer jag därför att introducera de teoretiska resonemang om språk och kön som har inspirerat studiens utformning och analys. Då dessa resonemang är formulerade utifrån den tid och kontext som jag själv befinner mig i har jag försökt att eftersträva ett reflexivt sätt att skriva där min röst som författare framträder. Genom att noggrant och ingående redovisa och reflektera över de val jag har gjort utifrån kontext och förförståelse, tydliggörs hur mina forskningsfrågor, samt val av teorier och metoder inneburit att jag har gjort vissa tolkningar och därmed skapat en särskild framställning av verkligheten.

3.1.1 Om språk

En vanlig syn på språk är att det är ett neutralt verktyg för överföringar av exakta betydelser mellan människor.[4] Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv innebär att språket betraktas som något större, ett socialt fenomen med konstruerande verkan som fyller många fler funktioner än att bara förmedla information. Genom att språkliggöra världen ges den mening, och när vi samtalar med varandra skapar eller omskapar vi ständigt vår förståelse av omvärlden (Linell 2001). Språket ses därmed inte som objektivt och neutralt, utan som bärare och skapare av föreställningar som varierar med historiska och sociala villkor och förändras i människors språkliga möten (Ohlsson 2008:155). I samtalen skapas mening och förståelser via sociala handlingar och språkliga rutiner som i sin tur verkar strukturerande för vår samverkan med omvärlden på så vis att de ger den mening och stadga. Denna struktur utgör basen för nya förståelser och förändras ständigt via nya sociala handlingar. Språket har på så vis både en historisk och en dynamisk karaktär, och går därför inte att skilja från den sociala praktiken, utan måste tolkas i sitt unika språkliga sammanhang (Linell 2001:62).

Ett annat sätt att beskriva detta är att använda begreppet *diskurs*. Definitionen av begreppet varierar i olika forskningstraditioner.[5] I denna

---

4 Detta synsätt på kommunikation som överföring av information har begreppsliggjorts via” the conduit metaphor” av Michael Reddy 1993. Se Edlund 2000:31 för en utförligare beskrivning av detta synsätt.

5 Inom språkvetenskapen definieras begreppet vanligtvis på olika sätt beroende på om intresset riktas mot språkets struktur eller språkets funktion. Ett strukturellt perspektiv innebär att språkstrukturer studeras på olika nivåer varav diskursnivån betraktas som den högsta nivån. *Diskurs* definieras i strukturella analyser som ”språk över meningsnivån”. Ett funktionellt perspektiv på språk innebär att intresset riktas mot vad olika språkformer fyller för funktioner i olika sammanhang. *Diskurs* definieras i funktionella analyser som ”språk i användning” (Norrby 2004:23–27; Cameron 2001:10–13). Inom samhällsvetenskapliga ämnen används språket vanligtvis som ett sätt att undersöka och förstå sociala fenomen. Språket ses som skapare och bärare av föreställningar, varför framförallt innehållet i människors utsagor blir intressant att studera. *Diskurs* definieras här som ett sätt att tala eller skriva som ger betydelse åt upplevelser utifrån ett bestämt perspektiv (Foucault 1993; Fairclough 1995:10; Winther Jørgensen & Phillips 2000:72).

undersökning har jag valt att utgå från en vid definition av diskursbegreppet som innefattar språkets betydelsebärande och konstruerande verkan på både makro- och mikronivå. Ett grundantagande är då att vårt sätt att samtala inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och våra sociala relationer, utan snarare bidrar till att aktivt skapa och förändra dem i det sociala samspelet (Winther Jørgensen & Phillips 2000:15–18). Det vi vet om världen och den mening vi ger olika fenomen skapas och upprätthålls på så vis genom mänsklig interaktion varför detta blir särskilt intressant att studera närmare. Med *interaktion* åsyftas här sociala handlingar som har betydelse för andra människor och som också agerar i förhållande till sociala handlingar (Lindblad & Sahlström 2001:6).

3.1.2 Om kön

Synen på kön eller genus har varit föränderlig genom historien. Samtida genusforskning handlar i allmänhet om relationer mellan människor, och sällan om biologiska skillnader mellan män och kvinnor. För att betona skillnaden mellan biologiskt och sociokulturellt kön använder man ibland två olika begrepp för kön: man brukar prata om *kön* och *genus,* där det senare brukar står för sociokulturellt kön (Hirdman 1988:50). Uppdelningen i biologiskt respektive sociokulturellt kön är dock inte helt oproblematisk utan har skapat en del debatt. Tudelningen av könsbegreppet har kritiserats för att skapa en problematisk distinktion mellan natur och kultur. Exempelvis kan synen på biologiskt kön också ses som kulturell konstruktion. Den starka betoningen på kön som social konstruktion inom genusforskningen har också inneburit att kroppens betydelse kommit i skymundan (Sporre 1999:79–87). Många svenska forskare har därför återgått till att använda begreppet *kön* igen men med en vidare betydelse som gör det möjligt att både prata om sociokulturellt kön och kroppslig materialitet (Lykke 2009:12; Edlund et al. 2007:33). Istället för att gå in på debatten kring begreppen djupare, nöjer jag mig med att här konstatera att det socialt och kulturellt formade könet är sammanvävt med det materiella på komplexa sätt. När jag i föreliggande text använder begreppet *kön* använder jag det i denna vidare innebörd om inget annat anges.

Ett socialkonstruktivistiskt synsätt på kön skulle också kunna kallas för ett göra-kön-perspektiv.[6] Med detta avses att könsidentiteten är något som ständigt blir till i det sociala samspelet med andra människor. Kvinnlighet och manlighet ses därmed som socialt skapade kategorier och det är därför inte givet av naturen hur kvinnor och män är eller bör agera (West & Zimmerman 1987). Barn formas av och tränas i att uppvisa och upprätthålla

[6] Översättning av engelskans *doing-gender*.

dessa könskategoriseringar i det vardagliga livet, och lär sig av de föreställningar om, och värderingar av kvinnligt och manligt som omger dem, till exempel av vad som anses vara typiska kvinnliga och manliga egenskaper och beteenden. Alla tillsammans är delaktiga i skapandet och upprätthållandet av dessa föreställningar (Eckert & McConnell-Ginet 1992; Edlund et al. 2007:43). Detta perspektiv innebär att man betraktar kön som något människor ständigt konstruerar snarare än passivt innehar, och den sociala praktiken, det vill säga hur människor handlar eller språkligt interagerar, är därmed avgörande för hur kön "görs". Könsidentiteten är på så vis något som förhandlas fram i interaktion, via olika handlingsmönster och i situerade aktiviteter.

3.2 Praktikgemenskap – delade aktiviteter och språkpraktiker i lärande

En socialkonstruktivistisk utgångspunkt innebär alltså att interaktion ses som meningsskapande processer. Därmed ses också lärande som en konkret förankrad och interaktionell process, där aktörernas handlingar har betydelse för vilka kunskaper och värderingar som deltagarna tillägnar sig. Detta perspektiv på lärande, som ofta benämns sociokulturellt perspektiv, innebär att lärande och utveckling inte längre betraktas som överföring av kunskap från en individ till en annan eller som något som enbart sker i formella undervisningssituationer (Säljö 2000). Andra interaktionella erfarenheter förutsätts också ha betydelse för lärandet, t.ex. är det inofficiella samtalandet mellan elever i klassrummet en återkommande aktivitet (Granström 1992:14). Genom att interagera med varandra i situerade aktiviteter kan eleverna själva aktivt skapa mening genom att pröva kunskaper, förhandla om värden och normer, samt tillägna sig erfarenheter (Evaldsson et al. 2001). I denna undersökning intresserar jag mig för sambandet mellan språk, normer och identiteter i situerade aktiviteter på fordonsprogrammet som praktikgemenskap. Jag har därför valt att undersöka skolsamtal, den vardagliga interaktion som sker under lektionstid i vid bemärkelse, d.v.s. såväl de formella samtal som sker mellan elever och lärare som de informella samtal som sker elever emellan.

Begreppet *praktikgemenskap*, eller "Community of practice", "CofP", kommer ursprungligen från en sociokulturell teori om lärande av Jean Lave och Etienne Wenger från 1991 som formulerades i kritik mot traditionella modeller av lärande (Wenger 1998:11). Lave och Wenger studerade ursprungligen situerat lärande och upptäckte då att det ytterst handlar om gemensamma sociala processer där meningsskapande förhandlas fram, varför teorin om praktikgemenskaper är central för att kunna undersöka lärande, såväl det formella lärandet som det informella, mindre synliga

lärandet (Wenger 1998:6). Lave och Wenger ser lärandet som en naturlig och oundviklig del av livet och som en social process, liknande ett lärjungeskap. Att bli medlem i en praktikgemenskap innebär ett lärande eftersom vi då måste lära oss att uppföra oss på rätt sätt för att passa in i gemenskapen. Initialt kanske som en perifer medlem, senare kanske som en medlem i kärnan. En praktikgemenskap bygger på antagandet att när en grupp individer engagerar sig i ett gemensamt projekt, utvecklar de relationer till varandra via det gemensamma projektet samt en delad repertoar av resurser för att skapa mening. Den delade repertoaren utgörs av bland annat av normer, uppfattningar och antaganden som förhandlas fram och manifesteras via språket. Medlemskapet i en praktikgemenskap innebär därför också alltid att man tillägnar sig språklig kompetens (Wenger 1998:83; Eckert & McConnell-Ginet 1992, 1999, 2003:57; Holmes & Meyerhoff 1999).

Praktikgemenskapsbegreppet introducerades inom språk- och könforskningen 1992 av Penelope Eckert och Sally McConnell-Ginet. De beskriver en praktikgemenskap som en samling av människor som samlats kring ett gemensamt mål (Eckert & McConnell-Ginet 1992, 1999, 2003:5). Samlingen kan vara antingen formellt eller informellt skapad och Eckert och McConnell-Ginet ger som exempel på praktikgemenskaper bl.a. en kör, ett gäng, en familj, en institution på ett universitet. När praktikgemenskapen väl skapats utvecklas delade praktiker: gemensamma sätt att handla, tala, trosföreställningar och värderingar. Utvecklingen av praktikerna fortgår allt eftersom deltagarna skapar mening av de gemensamma målen och utifrån hur de uppfattar sig själva i relation till de gemensamma målen. En praktikgemenskap definieras därför i relation till dess praktiker och i relation till andra praktikgemenskaper (Eckert & McConnell-Ginet 1992, 1999, 2003:57–58).

Inom praktikgemenskapen kommer det alltså att utvecklas likartade handlingssätt, sätt att värdera, tänka och tolka. På så vis kommer gruppen också att utveckla egna *språkpraktiker*.[7] Språkpraktiker är den översättning jag väljer för begreppen *language practices/ linguistic practices/ communicative practices/ linguistic patterns* som i stort sett används som synonyma av forskare inom språk- och könfältet (Bucholtz 1999; Eckert & McConnell-Ginet 1992, 1999, 2003:57; Holmes & Meyerhoff 1999). Språkpraktikerna kommer att avspegla de relationer och hierarkier som

[7] I andra svenska samtalsanalytiska studier har begreppen översatts med *kommunikativ praktik*, exempelvis i Charlotte Lundgrens *Samarbete genom samtal* (2009). I Lundgrens undersökning används *kommunikativ praktik* utifrån ett verksamhetsanalytiskt perspektiv på praktikgemenskaper, medan mitt forskningsintresse snarare rör sambandet mellan språk och identitetsskapande processer i praktikgemenskapen, varför jag har valt att översätta begreppen med *språkpraktiker* istället.

utvecklas i praktikgemenskapen. Varje praktikgemenskaps språkbruk och tankemönster är därför unikt och beroende av gruppmedlemmarna. De normer och ramar som uppstår i en praktikgemenskap bildar en gemensam förståelse, en kärna som kan kallas *doxa* (Edlund et al. 2007:21). Denna doxa påverkar och påverkas i sin tur av den sociala praktiken. Varje dag ingår människor i olika praktikgemenskaper och i samtliga av dessa iscensätter de det beteende som anses naturligt i de praktikgemenskaper som de ingår i, men de kan också utmana gemenskapens normer och göra motstånd genom att iscensätta andra beteenden (Cameron 1996). Hur människor väljer att uttrycka sig i olika situationer beror alltså enligt denna teori också på praktikgemenskapens inbördes relationer och roller, och vilka positioner som människor eftersträvar eller tilldelas i olika sammanhang (Bucholtz 1999).

I detta avhandlingsprojekt betraktas fyra klasser på fordonsprogrammet på samma gymnasieskola som en praktikgemenskap, då syftet med undersökningen är att närmare studera den interaktion och de förhandlingar om normer om språk, kön och skolarbete som sker i denna specifika gemenskap. Intresset riktas här främst mot det gemensamma som blir synligt i samtalen vilket innebär att analyserna utgår från den samkonstruerade interaktionen, istället för från enskilda individers handlande eller från skolans institutionella inramning. I studien används begreppet *språkpraktiker* för att betona att både kontext och aktiviteter ingår i undersökningen av interaktionen. Med språkpraktiker avses då de återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som framträder i samtalen, och som kan ses som att de fungerar som identitetsskapande för fordonsprogrammet som praktikgemenskap. Genom språkpraktikerna i praktikgemenskapen skapas också ett gemensamt förhållningssätt till vad som anses vara rätt och viktigt, en känsla av en gemensam kärna bestående av delade normer och värden. Ett särskilt intresse riktas i undersökningen mot hur dessa föreställningar förhandlas fram samt hur eleverna själva väljer att beskriva denna kärna.

3.2.1 Gemenskap och hierarkier mellan och inom praktikgemenskaper

Enligt ovan ingår människor dagligen i flera olika praktikgemenskaper och brukar anpassa sin språkliga repertoar efter de människor de regelbundet brukar samtala med. Individer planerar och tolkar situerade händelser och aktiviteter men deras planering och tolkning bygger alltid på en social historik. Denna formar delvis vad som blir möjligt att göra inom praktikgemenskapen eftersom samtalsdeltagarna använder dessa kunskaper och erfarenheter i samtalen för att uppnå olika mål i interaktionen. Exempel

på dessa kunskaper och erfarenheter är t.ex. att man kan skapa genvägar i kommunikationen, eller att man känner till de gemensamma sätt att skämta och specifika sätt att begreppsligöra omgivningen som fungerar i praktikgemenskapen (Wenger 1998:125). Etablerade mönster kan på så vis vidmakthållas men också utmanas beroende på hur interaktionen tar form (Eckert & McConnell-Ginet 1992).

Den dynamiska formen av praktikgemenskaper innebär att individers medlemskap kan variera. Vissa individer blir *kärnmedlemmar*, vissa *perifera medlemmar*. Denna variation beror ytterst på hur väl individer har lyckats tillskansa sig och bli medskapare till den delade repertoaren, assimilerat målen i det gemensamma projektet, eller lyckats bygga relationer till de andra medlemmarna (Wenger 1998:164–172; Holmes & Meyerhoff 1999). Detta påverkar också möjligheterna till identitetsskapande då typen av medlemskap i sin tur avgör hur iscensättningar av identiteter görs och tas emot, samt mer generellt ger tillgång till meningsskapande rättigheter i praktikgemenskapen. Medlemmarna använder sig av föreställningar om skillnader för att skapa hierarkier inom praktikgemenskapen och dominanta medlemmar kan utpeka underordnade som avvikande. Härmed skapas normer för praktikgemenskapen. Även om perifera eller underordnade medlemmar inte explicit utpekas som avvikande, är de missgynnade i denna process eftersom det är de mest ”normala” deltagarna, kärnmedlemmarna, och deras intressen som föredras. Olika samtalsstrategier värderas i kontexten av deltagarnas identiteter och status i specifika interaktionssituationer (Eckert & McConnell-Ginet 1992). På så vis ingår språk, normer och identitet i en och samma situerade process, förankrad i en praktik.

Människors tillgång till, och exponering för olika praktikgemenskaper går att relatera till kategorier som social klass, ålder, etnicitet och kön. Exempelvis är de flesta elever som väljer att gå på fordonsprogrammet pojkar med arbetarklassbakgrund, och programmets inriktning har historiskt förknippats med en traditionellt manlig sfär. De relationer som skapas inom en praktikgemenskap kan därför relateras till liknande relationer i övriga samhället (Wenger 1998:127). Relationer mellan praktikgemenskaper som ingår i samma institutioner, kan också återskapa relationer och maktförhållanden. En gymnasieskola kan ses som att den består av många olika praktikgemenskaper och utgör på så vis en slags paraplygemenskap (eng. *umbrella community*) där inte alla medlemmar erbjuds samma status. Maktrelationer utanför praktikgemenskaper kan på så vis överföras till vad som blir möjligt att göra inom en praktikgemenskap (Eckert & McConnell-Ginet 1992). Praktikgemenskapen bör därför också beskrivas i den vidare

samhälleliga och kulturella kontext som ger den mening (Holmes & Meyerhoff 1999; Cameron 2005).

Fördelen med begreppet *praktikgemenskap* är att det erbjuder möjligheter att studera själva processerna då identiteter konstrueras och normer för handlingsmönster förhandlas fram, t.ex. normer om kön eller skolarbete. Till skillnad från begreppet *talgemenskaper* (eng. *speech community*), som är vanligt inom sociolingvistiken, definieras inte medlemskapet i en praktikgemenskap utifrån tankar om likheter mellan medlemmarna vad gäller regional härkomst, kön eller social ställning. Det är istället de gemensamma praktikerna eller aktiviteterna som indikerar att det är en grupp (Bucholtz 1999; Holmes & Meyerhoff 1999). Praktikerna och aktiviteterna i en praktikgemenskap innehåller dessutom många beteendeaspekter. Genom studiet av praktikgemenskaper kan agentskap och struktur, mönster och variation belysas, men utan att på förhand tolka och värdera språket utifrån kön, social klass eller andra kategorier (Bucholtz 1999; Eckert & McConnell-Ginet 1992). I denna undersökning av språkpraktiker på fordonsprogrammet har teorin om praktikgemenskaper valts just av dessa skäl. Avgörande för de analyser och tolkningar som görs är dock hur man väljer att förstå och studera sambandet mellan språk och kön. Här har samhälleliga influenser samt olika teoretiska och metodologiska strömningar påverkat och format de ansatser som använts inom forskningen om språk och kön. Dessa redogörs för härnäst i kapitlet eftersom de utgör en betydelsefull bakgrund till utformningen av detta avhandlingsprojekt.

3.3 Samband mellan språk och kön

Studier som handlar om förhållandet mellan språk och samhälle återfinns i Sverige främst inom sociolingvistiken eller språksociologin. Gemensamt för båda forskningstraditionerna är att man prioriterar att studera autentiskt tal samt att man utgår från språket som social företeelse (Nordberg, B. 2008:14; Einarsson 2004:10). I den tidigare språkforskningen behandlade man ofta identitetskategorierna kön och klass som utomspråkliga faktorer. Fokus blev då på att beskriva köns- och klasskillnader i språket. Identitetskategorierna användes då ofta som förklaringsmodeller till det språkbruk som uppstod, eftersom identitet sågs som en fast kärna varifrån alla handlingar utgick (Ohlsson 2008:157; Mills & Mullany 2011:14). En följd av detta var att man letade efter skillnader i språkliga mönster mellan kvinnor och män, exempelvis skillnader i samtalsstil, skillnader i användning av standarspråk och dialekter, skilda mönster för språkhandlingar som t.ex. ursäkter och uppmaningar o.s.v., och försökte förklara dessa utifrån olika modeller. Länge dominerade ett s.k. *bristperspektiv* på kvinnors språk, då det helt enkelt förstods som en sämre variant av männens (Cameron 1996; Nordenstam

2003; Edlund et al. 2007:65). När feministiska språkforskare på 1970-talet ville visa hur språkanvändningen hade stor betydelse för ojämlikhet mellan könen belyste de skillnaderna mellan kvinnligt och manligt språk i syfte att identifiera och förstå hur patriarkatet fungerade. De fann då bland annat att det kvinnliga språkbruket kännetecknades av maktlöshet, osäkerhet och trivialiteter, och förstod detta som en följd av kvinnans underordnade status i samhället (Nordenstam 2003; Cameron 1996, 2005; Edlund et al. 2007:50). Enligt detta *dominansperspektiv* antogs maktförhållandet mellan kvinnor och män vidmakthållas via språkanvändningen, vilket också reflekterades i språkbruket (Lakoff 1975).

Dominansperspektivet fick senare konkurrens av en annan förklaringsmodell där kvinnors och mäns olika sätt att använda språket förstods som effekter av kulturellt inflytande istället för effekter av dominans och underordning. Detta perspektiv som brukar kallas *skillnadsperspektivet* baserades på en teori om att könsskillnaderna i språket ytterst var en effekt av de olika socialiseringsprocesser som flickor och pojkar genomgår i olika grupper (Nordenstam 2003; Edlund et al. 2007:69). Trots de olika förklaringsmodellerna som dominansperspektivet och skillnadsperspektivet erbjöd hade dessa många likartade utgångspunkter. Båda perspektiven utgick från antaganden om kön som social konstruktion och förklarade skillnaderna som effekter av socialiseringen. Båda perspektiven var också försök att skapa allmängiltiga förklaringsmodeller om sambandet mellan språk och kön som baserades på empiri från språkbrukare som tillhör vit, heterosexuell medelklass (Cameron 1996, 2005).

Numera har språk- och könforskningen andra utgångspunkter. För det första ser man inte längre identitetskategorierna som uttryck för homogena grupper eftersom alla kvinnor eller alla män inte förväntas tala på samma sätt. För det andra har synen på identitetsbegreppet förändrats. I enlighet med göra-kön-perspektivet ses identiteten inte längre som någonting medfött och permanent över tid, utan som något som är i ständigt tillblivande. De handlingar och språkhandlingar man utför påverkar hur man framställer sig själv, och därmed kan identiteten också formas och förändras situationellt i interaktionen med andra. I ett och samma samtal kan en och samma språkbrukare inta olika identitetspositioner genom att praktisera eller utmana föreställningar om exempelvis kön, och på så vis skapas ständigt nya och temporära identiteter bundna till tid och plats (Mills & Mullany 2011:40–64).

3.3.1 Maskulin respektive feminin samtalsstil?

I den tidigare forskningen om språk och kön som beskrivits ovan, då forskare intresserade sig för skillnaderna mellan kvinnors och mäns språkbruk, identifierades vad som kännetecknar en typisk feminin respektive maskulin samtalsstil (se tabell 1 nedan). Samtalsstilarna har oftast beskrivits som varandras motsatser. Typiska beskrivningar av den maskulina samtalsstilen är att den kännetecknas av konkurrens, distans och kontroll, medan den feminina präglas av samarbete, närhet och samförstånd (Holmes & Stubbe 2006; Edlund et al. 2007:55–67).

Tabell 1 Kännetecken för maskulin respektive feminin samtalsstil

Maskulin	**Feminin**
Konkurrensinriktad	Samförståndsinriktad
Aggressiv/avbrytande	Stödjande/ger feedback
Konfronterande	Försonande
Direkt	Indirekt
Självständig	Samarbetsinriktad
Dominant i offentliga sammanhang	Lite utrymme i offentligheten
Händelseorienterad	Personorienterad
Referensorienterad	Känsloorienterad

(Ur Holmes & Stubbe 2006:574, min översättning)

Även om den tidigare forskningen om språk och kön har visat att det finns vissa statistiska belägg för samband mellan kön och samtalsstilar betraktar man idag sådana här listor med försiktighet eftersom de bygger på en mängd generaliseringar och inte tar hänsyn till variationen inom könskategorierna utifrån social klass, ålder, etnicitet, sexualitet, regionalitet med mera (Holmes & Stubbe 2006; Edlund et al. 2007:64). Dessa listor säger inte heller något om situationens betydelse för interaktionen, eller om hur makt utövas i interaktion (Baxter 2003:14–42). Till exempel kan de flesta vardagliga samtal generellt beskrivas som en verksamhet som utgår från samarbete och samförstånd oavsett samtalsdeltagarnas kön. De eventuella skillnader som kan finnas mellan den feminina respektive den maskulina

samtalsstilen och som finns belagd i forskning är mer en fråga om gradskillnader än om absoluta skillnader (Cameron 2009).

Forskningen inom området språk och kön har alltså ändrat fokus. Idag ligger inte fokus längre på vilka språkskillnader som finns mellan könen utan mer på hur kön och andra identiteter skapas i interaktion (Cameron 2005). Istället för att utgå från kön som given identitetskategori, undersöker man sociala praktiker och vilka språkliga resurser människor använder sig av för att framställa sig själva. Samma stil kan användas av både kvinnor och män, men det finns särskilda normer för kvinnor och män som bygger på föreställningar om kön och som påverkar hur språket används (Eckert & McConnell-Ginet 1992). Kön skapas i interaktionen genom vårt sätt att välja mellan de språkliga resurser som finns tillgängliga för oss, men eftersom vi har en tendens att uppfatta kön som något binärt, som antingen kvinnligt eller manligt, och koppla det till det biologiska könet är vi ständigt påverkade av denna ideologi, även om vi väljer att motsätta oss den (Coates 2004:220). Stereotypa föreställningar, d.v.s. kraftigt förenklade föreställningar om olika kategorier av människor, har på så vis stor betydelse för upprätthållandet av könsdualismen eftersom de bygger upp förväntningar på hur olika individer bör agera språkligt samt bidrar till hur individers beteenden tolkas (Edlund et al. 2007:56–64).

Språkbrukare kan använda sig av olika samtalsstilar för att uppnå specifika mål i interaktionen, exempelvis för att vinna status eller prestige. Förutsättningarna är dock inte lika för alla. Exempelvis är det troligare att en kvinna vinner mer status genom att använda en samförståndsinriktad samtalsstil istället för att försöka nå status via en konkurrerande samtalsstil. Detta är dock komplext eftersom kön skapas i social interaktion tillsammans med andra identitetsaspekter och i relation till förväntningar och därför innebär en förhandling (Cameron 2009). Vilka betydelser dessa identiteter får i sitt sociala sammanhang kan i sin tur säga något om vilka stereotypa föreställningar om kön som understöds i praktiken (Ohlsson 2008).

3.3.2 Kön som performativa handlingar

En viktig teoretisk utgångspunkt i den nutida forskningen om språk och kön är begreppet *performativitet* som har sitt ursprung i språkfilosofens J.L. Austins teori om talakter från 1962. Austin identifierade en viss typ av yttranden som inte bara användes för att beskriva en förestående situation utan de skapade istället situationen. Ett exempel på ett sådant yttrande är ”jag ber om ursäkt”. Under rätta omständigheter utgör själva yttrandet handlingen och kan därmed ses som en språkhandling (Cameron 2005). Genusteoretikern Judith Butler använde och utvecklade sedan begreppet

performativitet till att även innefatta kön som något som skapas via performativa handlingar som är kulturellt och historiskt betingade. Könsidentiteten ses därmed som språkligt och kulturellt konstruerad, och därför inte som något som är bestämt och fixerat (Butler 2007(1990)). Enligt Butlers teoretiska förståelse skapas könsidentiteten genom upprepandet av vissa stereotypa handlingar som sker inom kulturellt givna ramar, och inom olika sociala praktiker. Könsidentiteten är därmed en iscensättning som genom upprepningar naturaliseras och tolkas som en essentiell identitet:

> Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a “natural” kind of being (Butler 1990:32).

Butler menar att språket ingår i de upprepade handlingsmönstren (repeated acts), som genom att de återkommande upprepas blir så välbekanta och vanliga att de tas för givna och blir till normer, samt att språket därmed skapar och återskapar tankemönster och kulturella föreställningar. Språket reproducerar på så vis förväntningar och attityder, men i tillägnandet och materialiserandet av dessa normer finns ändå möjligheter till agentskap. Enligt Butler är identiteten aldrig helt fixerad utan ständigt i förändring i det sociala samspelet med andra människor och därför finns det möjlighet att göra motstånd mot den identitetsposition som man tilldelats genom att själv erövra orden och ladda dem med en ny betydelse (Butler 1997, 2007 (1990)). Enligt Butler måste kön alltså ständigt iscensättas och bevisas via upprepade handlingsmönster och i enlighet med vissa dominanta föreställningar som definierar femininitet och maskulinitet. Dessa är i sin tur historiskt och socialt konstruerade och därför ständigt föränderliga. Att identiteter ses som performativa betyder alltså att könsgörandet betraktas som något relativt instabilt och varierat då repetitionerna av handlingsmönster aldrig blir likadana i olika situationer utan innebär en process av ständiga förskjutningar (Butler 2006, 2007 (1990)). I citatet ovan nämner Butler dock hur iscensättningen av kön sker inom ”a highly rigid regulatory frame”, och indikerar härmed att normer är starkt styrande för hur individer kan iscensätta sina könsidentiteter.

I citatet ovan refererar Butler till ”the repeated stylization of the body”, men språkvetaren Deborah Cameron anser att språket är en avgörande faktor i iscensättningen av kön då språkbruket alltid är en upprepad handling som i hög grad regleras av sociala normer (Cameron 1996:48). Som aktiva agenter kan människor använda sin kunskap om språkliga könsstereotyper för att nå en mängd olika effekter i interaktionen. Att människor väljer att iscensätta kön på olika sätt i olika kontext, och ibland i enlighet med mönster som

normalt associeras med andra könet är inte ovanligt (Cameron 2006). Det kan dock innebära en viss social kostnad för språkbrukare att bryta gentemot könsnormerna, vilket gör att individer oftare väljer att följa normerna. De förskjutningar i handlingsmönster som Butler beskriver är ofta små, symboliska handlingar i praktiken, och Cameron föreslår därför att iscensättningar av identiteter alltid bör studeras i relation till såväl de socialt som historiskt givna förutsättningarna (Cameron 2009:14). Andra språk- och könforskare menar att Butlers resonemang om ”a highly rigid regulatory frame” är alltför abstrakt, och att teorins betoning på performativitet innebär att de könsnormer som både möjliggör och begränsar individer handlande kommer i skymundan (McElhinny 2006, Mills & Mullany 2011:42). Kritiken mot Butlers teori gäller också att allt för mycket emfas läggs på individers agentskap istället för på hur kön skapas i interaktionen med andra människor (Holmes & Stubbe 2006).

I denna undersökning används Butlers teori om kön som performativ handling som ett grundantagande, men kompletteras här med Camerons betonande av betydelsen av normer och maktrelationer då iscensättningen av identiteter bör ses som ett kollektivt arbete som sker i interaktion. Individer ses därmed inte som helt fria att välja identiteter. Hur elever på fordonsprogrammet använder språkliga resurser, t.ex. stereotypa föreställningar om språk och kön för att iscensätta identiteter, förstås därför som sätt för individer att, medvetet eller omedvetet, via de upprepade handlingsmönster som bl.a. språkpraktikerna utgör, delta i förhandlingar om identiteter och normer.

3.3.3 Att konstituera och relevantgöra kön i interaktion

För forskningen om språk och kön har den poststrukturalistiska hållning som Butler representerar bidragit till det paradigmskifte som beskrivits, d.v.s. från studier av manligt och kvinnligt språkbruk till studier av hur kön görs i praktiken. Maskuliniteter och femininiteter ses nu som multipla och varierade då de också påverkas av andra identitetsdimensioner som exempelvis ålder, social klass, etnicitet, sexualitet, yrke o.s.v. I och med att kön mer ses som ett görande eller som en iscensättning än som något essentiellt väljer man numera att utgå från att försöka förstå könsskapandet i konkreta situationer istället för att i förhand utgå från att det finns fasta strukturer. Att kön ses som något som konstitueras i interaktionella processer (eng. *accomplishment in interaction),* är dock inte en helt ny tanke inom samtalsforskningen utan återfinns i etnometodologin som skapades i slutet av 1960-talet av Harold Garfinkel (Cameron 2005). Den etnometodologiska skolan uppstod som kritik mot de sociologiska teorier och analysmodeller som dominerade under 1950-talet där man utgick från

att strukturer determinerade socialt beteende. Ett etnometodologiskt synsätt innebär att språklig interaktion studeras i vardagliga situationer och att de tolkningar som görs i analysen görs utifrån de strukturer som deltagarna själva gör relevanta i samtalen. Ur etnometodologin utvecklades senare samtalsanalysen, conversation analysis eller CA (Norrby 2004:32–33; Hutchby & Wooffitt 2008:26–32).

Samtalsforskare som intresserar sig för hur kön iscensätts i praktiken har därför i stor utsträckning använt sig av samtalsanalys som metod. En begränsning med den traditionella samtalsanalysen (CA) enligt vissa språk- och könforskare är dock att analysen helt och hållet måste bygga på de enheter som samtalsdeltagarna i samtalet själva utnyttjar vid tolkningen, vilket i praktiken innebär att forskaren inte kan studera könsidentiteter i samtal om inte dessa explicit görs relevanta, d.v.s. uttrycks av samtalsdeltagarna själva.[8]

3.3.4 Indexering av kön i språket

Det råder också delade meningar bland samtalsforskare om hur relevant kön är i interaktion. Enligt den traditionella CA-metoden är kön alltså enbart relevant som identitetskategori om deltagarna i samtalet själva väljer att exponera dessa delar av identiteten. Många samtalsforskare menar dock att kön alltid är relevant. Enligt Deborah Cameron har könsidentiteter betydelse i alla sociala sammanhang, t.ex. kategoriseras människor som antingen pojkar eller flickor från det ögonblick de föds och de flesta människor tänker därför på kön som en ofrånkomlig del av vem man är. Hur man blir bemött av andra människor reflekterar också i hög grad hur andra människor tror att man är beroende av könstillhörighet. Även om vi själva som individer inte tycker oss tillskriva kön någon betydelse i vissa sammanhang finns kön som identitetskategori ständigt närvarande och tillgänglig för att kunna användas i interaktionen i det gemensamma skapandet av identiteter och relationer (Cameron 1996; Swann 2009). Iscensättningen av kön kräver interaktionellt arbete men sker till stor del automatiserat och indirekt, exempelvis kan kön indexeras i språket på så vis att vissa språkliga aktiviteter eller mönster kan förknippas med maskulinitet eller femininitet utan att detta nämns explicit (Bucholtz & Hall 2005).

Inom språk- och könforskningen har forskare försökt att studera hur kön görs i samtal på olika sätt. Enklast är att man studerar hur människor väljer att kategorisera sig själva och andra i samtal, t.ex. genom könspecifika

[8] I *Discourse & Society* mellan 1997–2002 fördes en livlig metodologisk debatt mellan samtalsforskare om hur kön kan studeras i interaktion. Se Mills & Mullany, *Language, Gender and Feminism,* 2011:84–85, för en kort sammanfattning av debatten.

referenser som ”lärarinna” eller ”honom”. Dessa referenser behöver dock inte alltid innebära att kön görs relevant, d.v.s. ses som en viktig identitetskategori, av samtalsdeltagarna. Man kan också studera hur kön aktualiseras på mer implicita sätt och därigenom undersöka hur människors förväntningar på kön kommer till uttryck i samtal, till exempel genom att undersöka hur olika iscensättningar av kön tas emot i olika samtalssituationer, eller hur människor använder värderande uttryck i samtal angående relationer och roller. Kön kan också indexeras via användningen av språkliga stereotyper t.ex. genom samtalsstilar och språkhandlingar som via vår föreställningsvärld associeras med könade identitetspositioner (Bucholtz och Hall 2005). Den lista över maskulin och feminin samtalsstil som är en produkt av tidigare forskning (se avsnitt 3.3.1, tabell 1) kan ses som en förteckning över dessa stereotypa föreställningar och därmed också användas i analyser av samtal i syfte att belysa indexeringen av kön (Mullany 2007:33–35). Då identiteter kan skapas i samtalen på flera olika sätt: genom användningen av stereotypa föreställningar, men också utifrån situationell kontext som formas av tillfälliga roller och lokala normer, är identitetsskapande ett socialt och kulturellt fenomen som inte enkelt kan fångas och beskrivas med någon statisk eller förutbestämd modell (McElhinny 2006).

Liksom de flesta språk- och könforskarna anser jag att kön alltid är relevant i interaktion. Inte alltid explicit uttryckt, men som en bakgrundsfaktor som kan gestaltas i våra samtal på olika sätt. Först och främst är vi på något sätt alltid medvetna om vem vi talar med, man eller kvinna. Dessutom har vi, med våra erfarenheter som bas, kännedom om vilka könsnormer som dominerar och som vi därför bör försöka förhålla oss till. Dessa normer skapar förväntningar på hur vi bör handla och reglerar därför såväl vårt eget handlande som våra tolkningar av andra människors handlande. Även om kopplingen mellan kön och språk inte är direkt, associerar vi ofta, medvetet eller omedvetet, vissa språkliga mönster, exempelvis samtalsstilar, till vissa roller, identiteter eller förhållningssätt som historiskt och kulturellt är könsmärkta. Vi kan också använda stereotypa föreställningar om språk, kön och andra identiteter som språkliga resurser i samtal för att iscensätta identiteter eller nå andra mål i interaktionen, exempelvis för att skapa gemenskap, upprätthålla relationer, utöva makt eller särskilja oss själva från andra.

Könsgörandet handlar dock inte bara om enskilda individers handlingar, utan ytterst om sociala relationer eftersom det är de sociala grupper som individen ingår i som avgör hur iscensättningar av identiteter tolkas och värderas (Eckert &McConnell-Ginet 2003:305). De sociala relationer som byggs och utvecklas inom fordonsprogrammet som praktikgemenskap

kommer på så vis att möjliggöra eller begränsa de identitetspositioner som görs tillgängliga för individerna. För att möjliggöra studier av detta behövs kompletterande teorier där de sociala relationerna är i fokus. I de analyser och tolkningar som görs i denna undersökning har jag därför valt att använda mig av de könsteoretiska resonemang som *hegemoniska maskuliniteter* och *den heterosexuella marknaden* erbjuder.

3.4 Hegemoniska maskuliniteter

Den australiensiska sociologen Raewyn Connell har utvecklat en teori om en könsmaktordning. Teorin tar sin utgångspunkt i maskuliniteter men kan användas för att både förstå relationerna mellan och inom könskategorierna. Teorin är mest känd för begreppet *hegemonisk maskulinitet* (eng. *hegemonic masculinity*) (Connell 1987:183–190, 2008:114). Denna teori är förenlig med de strömningar inom språk- och könforskningen som jag har beskrivit ovan, där kön förstås som iscensättning via upprepade handlingsmönster inom vissa givna förutsättningar, och utgör därför en av de teorier som jag använder mig av för att tolka och förstå mitt material. Teorin har använts i flera svenska studier av pojkar och flickor i skolan (t.ex. Forsberg 2002; Karlsson 2003; Holm 2008; Öqvist 2009).

Enligt Connell är kön en process under ständig omförhandling:

> Människor konstruerar sig själva som maskulina eller feminina. Vi intar en plats i genusordningen – eller förhåller oss till den plats vi blivit tilldelade – genom vårt sätt att uppträda i det dagliga livet (Connell 2003:15).

I likhet med Butler betraktar Connell genus som något människor iscensätter och utövar snarare än passivt innehar. Det finns alltså inget naturligt och ursprungligt genus, det ska istället ses som situationellt, kulturellt skapat och föränderligt genom historien (Connell 2003). Till skillnad från Butler som när hon teoretiserar om kön som performativa handlingar menar att kön inte existerar förrän det görs, anser Connell dock att genus är ett uttryck för social struktur, och menar därför att en genusordning är intressant att studera på strukturell nivå. Enligt Connell är genusordningen en historiskt föränderlig maktordning som beskriver relationer mellan män och kvinnor. Det hierarkiska förhållandet som råder mellan könen återspeglas också inom könskategorierna och interagerar med andra sociala strukturer såsom etnicitet, klass, ålder och sexualitet. Dessa relationer bygger på allianser, dominans och underordning. I samhällets genusordning menar Connell att *hegemoniska maskuliniteter* är de högst värderade könskonstruktionerna. Connell beskriver dem som kontextuella

och processuella maskulinitetsdefinitioner som överordnas alla andra identitetspositioner. Till dessa definitioner förknippas vissa normer och handlingar som de flesta pojkar och män försöker efterlikna och som också understöds av flickor och kvinnor. På så vis uppstår ett nät av positioner, där vissa positioner är underordnade andra. Connell identifierar *delaktig maskulinitet* (eng. *complicit*), *underordnad maskulinitet* (eng. *subordinate*) och *marginaliserad maskulinitet* (eng. *marginalized*) som olika maskulinitetsformer som tillsammans bidrar till att skapa och legitimera patriarkala genusordningar (Connell 2008:114–119). I *Gender and power* beskriver Connell *betonad femininitet* (eng. *emphasized femininity*) som ska förstås som en kvinnlig motsvarighet till hegemonisk maskulinitet. Betonad femininitet är inte en hegemonisk könsdefinition eftersom den definieras utifrån sin underordning. Däremot fungerar den som ett ideal för andra femininiteter och kan på så vis ses som en dominant femininitetsform som signalerar hur flickor och kvinnor bör handla för att nå status (Connell 1987:183–190; Paechter 2011).

3.4.1 En dynamisk maktordning på olika nivåer

Teorin om hegemoniska maskuliniteter kan ses som en teori om makt, eftersom den visar hur könsdefinitionerna skapas och upprätthålls via sociala överenskommelser. Lika centralt i teorin är dock att kön alltid bestäms av ett sammanhang. Hegemoniska maskuliniteter kan ta olika form beroende på situation och grupp, och kan ändras över tid. Connells teoretiska ramverk om hegemoniska maskuliniteter ska därför inte ses som en fixerad struktur utan är snarare en multidimensionell och dynamisk modell som visar hur genusordningen skapas och upprätthålls. Connell menar alltså att kön skapas situationellt och relationellt och att det därför inte är tal om en enda hegemonisk maskulinitet, utan många och skiftande, men med många likheter eftersom maskulinitetsideal på global och regional nivå även påverkar den lokala nivån (Connell & Messerschmidt 2005). Enligt Connell kan därför genusordningen studeras på olika nivåer: globalt, regionalt och lokalt. Då genusordningen studeras på lokal nivå inom avgränsade delar av samhället, t.ex. en arbetsplats eller skola, kan man tala om en *genusregim*. Inom en genusregim kan relationerna mellan könen stämma med samhällets övergripande genusordning, men de kan också ta sig helt andra uttryck beroende på lokala förutsättningar. Kvinnor är t.ex. inte underordnade män i alla sammanhang. En genusregim bestäms i sin tur av fyra genusrelationer: maktrelationer, arbetsfördelning, emotionella mönster och symbolik (Connell 2000: 152–154, 2003: 101–117).

Connells teori har kritiserats. Ett problem är att Connells teori ofta har använts som en förklaringsmodell till vissa mäns och pojkars problematiska

beteenden och att de relationella aspekterna mellan olika individer ofta har gått förlorade i forskares användning och tolkningar av teorin (Ekenstam 2006). Annan kritik av teorin gäller hur begreppet hegemonisk maskulinitet har populariserats och därmed glidit ifrån de feministiska grunderna så att det ursprungliga syftet med teorin, att analysera genusordningen, kommit i skymundan (Nordberg 2000). Teorin har också fått kritik eftersom den ofta har tolkats som att den betonar kön före andra kategorier, och därmed också anses ha bidragit till en statisk typologi av män. Annan kritik som framförts mot Connells genusteori är att den gör alltför generella anspråk, t.ex. att genusordningen går att beskriva på flera nivåer, t.o.m. globalt.[9]

Inom språk- och könforskningen anser man dock att teoretiserandet av kön på olika nivåer är av betydelse. Även om kategorierna flicka och pojke i verkligheten innehåller stor variation och spridning verkar stereotypa föreställningar om kön så starkt att dessa påverkar hur individer uppfattas. Könsnormer kan dessutom vara mer eller mindre institutionaliserade och på så vis också få materiella konsekvenser för individer (McElhinny 2006). Språk- och könforskningens uppgift är därför att utifrån lokal kontext kunna säga något om de större språkmönstren och göra kvalificerade generaliseringar, men utan att beskriva könskategorierna som homogena grupper (Cameron 2009; Mills & Mullany 2011:45).

I min analys av språkpraktiker och förhandlingar om normer på fordonsprogrammet används Connells teori om hegemoniska maskuliniteter i första hand som en övergripande teoretisk förståelse av de maktrelationer som skapas inom praktikgemenskapen, och som utgår från de lokala ideal som eleverna måste förhålla sig till för att inte underordnas eller marginaliseras i praktikgemenskapen. Hierarkin skapas utifrån orienteringen mot de ideala identitetspositionerna och kärnmedlemmarna i praktikgemenskapen är därmed de medlemmar som på olika sätt närmar sig de lokala och hegemoniska idealen inom praktikgemenskapen, medan de som på olika sätt avviker utpekas som underordnade och betraktas som perifera medlemmar. I denna process skapas också normer för identitetsskapandet.

---

9 I en artikel, "Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept", i *Gender and Society* från 2005 diskuterar Connell och Messerschmidt de många olika sätt som teorin har applicerats på i en rad olika forskningsfält sedan 1980-talet. Här beskrivs också den kritik som förts fram, varav den mest allvarliga kritiken enligt författarna handlar om att teorin i sin ursprungliga form riskerade att skapa en alltför endimensionell och enkel förståelse av genusordningen, samt en alltför förenklad och statisk förståelse av hegemonisk maskulinitet, t.ex. beskrivningar i termer av karaktärsdrag. I artikeln bemöter Connell och Messerschmidt kritiken genom att bl.a. tydliggöra och ompröva delar av teorin.

Fordonsprogrammet med sin dominans av pojkar och anknytning till en manligt kodad arbetsmarknad innebär rimligtvis att de lokala ideal som skapas och som eleverna orienterar mot har maskulina förtecken, varför teorin kan ses som användbar även utifrån detta. I denna undersökning betraktas skolan främst som en arena för könsskapandet, varför klasser med både pojkar och flickor studeras. Medlemskapet i olika könskategorier ges här mindre vikt än det könsgörande som sker i den muntliga interaktionen i konkreta aktiviteter. Detta eftersom forskningsintresset riktas mot de förhandlingar om normer som sker i samtalen samt de föreställningar och ideal som verkar starkt styrande för praktikgemenskapen och som får olika betydelse för medlemmars handlingsutrymme i praktikgemenskapen, oavsett vilken könskategori de bedöms tillhöra.

3.4.2 En teori om intersektionella strukturer

Connells teori har som en förutsättning att socialt konstruerade skillnader vävs in i varandra och skapar hierarkier som varierar med kontext, tid och rum (Connell 2003:118). Inom feministisk forskning kallas detta förhållningssätt för *intersektionalitet* (De los Reyes & Mulinari 2005). Intersektionalitet kan användas både som teori och analysmetod. Inom den feministiska forskningen råder det delade meningar om hur intersektionell forskning ska bedrivas, framför allt om hur man ska förhålla sig till de olika kategorierna.[10] En gemensam ståndpunkt är att man förhåller sig kritiskt till en ensidig och mekanisk förståelse av kategorierna klass, kön och etnicitet, och istället vill analysera hur makt konstitueras utifrån socialt konstruerade skillnader som är inbäddade i varandra. Inom svensk skolforskning har det också funnits en tendens att överbetona kön framför andra sociala kategorier som etnicitet, klass, religion och sexualitet när man diskuterat flickors villkor, medan pojkars villkor oftare analyserats i termer av klass (Öhrn 2000, 2002). Connells teori om genusordningen kan betraktas som en intersektionell teori eftersom den bygger på grundtanken att strukturer betingar och formar varandra (Lykke 2009:104–126). Intersektionalitet som teori och metod kan också betraktas som en medveten strategi att upptäcka variation eftersom man härmed öppnar upp för att kunna belysa hur individer skapar lokala maktordningar i vardaglig interaktion utan att vissa föreställningar om skillnader betraktas som förgivettagna. I min studie har jag valt att utgå från en sådan förståelse av Connells teori och ser denna tanke som en möjlighet att undersöka hur kön skapas kontextuellt och interagerar med andra aspekter av socialt liv, exempelvis social klass, ålder

[10] I Sverige har intersektionalitetsbegreppet diskuterats livligt i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. För en översiktlig genomgång av begreppets framväxt och debatten i Sverige, se Sporre, Karin (2007a) *Att se med andra ögon. Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle*. GEM rapport nr.5. Lärarhögskolan i Stockholm, s.112–115.

och sexualitet. Analytiskt försöker jag dock att särskilja kategorierna först då de framträder för att inte ta något samband för givet.

3.5 Den heterosexuella marknaden

Till hjälp i analyser och tolkningar av undersökningens material har jag också valt att använda en teori som beskriver den normerande heterosexualiteten och dess betydelse för iscensättningen av kön via språket. Penelope Eckert har beskrivit hur den normerande heterosexualiteten formar ungdomars iscensättning av kön relativt tidigt då iscensättningen av sexualitet signalerar mognad och därmed anses statushöjande inom kamratgrupper (Eckert 2006). Eckert beskriver den normerande heterosexualiteten utifrån begreppet *heterosexuell marknad* och menar att den heterosexuella marknaden lika mycket är en arena för individer att förhandla relationer med andra individer av samma kön som att göra sig begärlig inför motsatta könet. När barn närmar sig tonåren ökar behovet av att skapa identitetspositioner, maskuliniteter eller femininiteter, som associeras med heterosexuell attraktion. Detta betyder inte nödvändigtvis att barnen börjar intressera sig för sex, utan för själva skapandet av en heterosexuell identitet eftersom dessa får större betydelse för barnens status i kamratgrupperna. Detta är också sammankopplat med åldersnormer som innebär att det successivt blir viktigt att ta avstånd från allt som anses barnsligt. Att visa intresse för det motsatta könet blir därmed ett sätt att markera mognad i kompisgrupperna. Enligt Eckert blir flickorna agenter i sin egen underordning i denna process. För att få status krävs att de konstruerar traditionella femininiteter som innebär att de tonar ned sin fysiska styrka och intar passiva positioner i relation till pojkar, samt konstruerar sig själva som begärliga för det motsatta könet. Att skapa traditionella feminina identiteter blir samtidigt ett sätt att socialisera med andra flickor och verkar därför också som normerande inom homosociala grupper (Eckert 2006; Eckert & McConnell-Ginet 2003:25–32). Förändringarna i beteende och självpresentation kommer alltså från barnens egna identifikationer med heteronormativa former av femininitet och maskulinitet och egentligen inte via medvetna påtryckningar från vuxenvärlden. Eckert anser därför att kön och sexualitet inte enbart är identitetskategorier som influerar varandra, de är också ömsesidigt konstruerade (Eckert 2006; Cameron 2009). Detta skulle i så fall kunna förklara det faktum att de mest tydligt heterosexuella iscensättningarna sker inom kamratgrupper av samma kön (Eckert 2006; Cameron 2005).

Liksom Penelope Eckert betonar Connell att flickors och pojkars kamratgrupper kännetecknas av egna föränderliga könsordningar och antyder att dessa könsordningar är mindre stabila än de övriga i samhället

(Connell 2000:161–162). En förklaring till denna turbulens är att interaktionen mellan flickor och pojkar mer och mer sexualiseras i ungdomsåren och att det på så vis uppstår en spänning mellan könen. Den heterosexuella normen utgör ett mönster för detta, och femininitet och maskulinitet definieras därför huvudsakligen i motsats till varandra. Det heterosexuella mönstret påverkar särskilt maskulinitetshierarkin eftersom framgång hos det andra könet ger hög status inom pojkgruppen. Kamratgruppernas hierarkier är enligt Connell influerade av media eftersom media bidrar med föreställningar om och tolkningar av kön. Dessa föreställningar tar flickorna och pojkarna med sig in i skolan och uttrycker i sina samtal och aktiviteter i skolan. I tonårspojkars vardagliga samtal kamrater emellan används ofta sexualitet för att skapa hierarkier. De mest nedsättande beteckningarna som pojkar använder om varandra är de med feminina konnotationer. Det är också vanligt att pojkar kränker flickor, men sexistiskt språk är mindre vanligt i en könsblandad grupp än då enbart pojkar är närvarande. Ett sexistiskt och homofobiskt språkbruk bidrar härmed både till att skapa hierarkier och en normerande heterosexualitet bland grupper av pojkar, vilket också har belysts tidigare i både svensk och internationell skolforskning (se exempelvis Eliasson 2007; Jonsson 2007; Ambjörnsson 2004; Öqvist 2009; Eder et al. 2006; Nayak & Kehily 1996). Liksom Eckert menar Connell att därför kön och sexualitet ofta betingar varandra i enkönade grupper. Connell hävdar dock att det är gruppen och inte individerna som definierar kön i pojkgrupper och att maskulinitet därför har en kollektiv dimension (Connell 2000:162).

Inom språk- och könforskningen har man också konstaterat att heterosexualitet ofta framträder som en central komponent av hegemonisk maskulinitet, då denna bygger på ett avståndstagande från och nedvärderande av homosexualitet (Coates 2004:219). Därför har också iscensättningen av kön och sexualitet studerats samtidigt, vilket ibland har inneburit en kraftigt förenklad förståelse av hur också andra maktrelationer och materiella aspekter påverkar iscensättningen av sexualitet (Sauntson 2008). En annan risk är att en heterosexuell norm tas för givet om sexualitet alltid förstås utifrån könstillhörigheten: ”Sexuality and gender may be interdependent, but they are not reducible to one another” (Cameron & Kulick 2003:53). I mina analyser har jag därför försökt att separera kategorierna kön och sexualitet för att inte riskera skapa en missvisande bild. Jag ser den heterosexuella marknaden som en normativ modell inom vilken pojkar och flickor konstruerar sina identiteter, men betraktar också denna modell som en konstruktion som ständigt återskapas i elevernas handlingar.

De teorier som valts för denna undersökning: Lave och Wengers teori om praktikgemenskaper, Connells teori om hegemoniska maskuliniteter, samt Eckerts teori om den heterosexuella marknaden, och där följande begrepp är centrala: *praktikgemenskap, hegemoniska maskuliniteter*, samt *heterosexuell marknad,* delar grundantagandet om att kön är något komplext som konstrueras i social praktik och i samverkan med andra identitetsaspekter. De pekar också samtliga på att könsskapandet ofta innehåller aspekter av makt eftersom maskulinitet och femininitet skapas relationellt och därför förstås som varandras motsatser. Föreställningar om könsskillnader kan därför användas av individer i den sociala praktiken för att uppnå status och skapa hierarkier. Det finns alltså ett samband mellan makt, relationer och identiteter. Makten uttrycks här genom de normer som förhandlas fram mellan individer i interaktionen i situerade aktiviteter. Hur jag har valt att förstå detta samband redogörs för härnäst, i den avslutande delen av kapitlet.

3.6 Normer i språkliga förhandlingar

Det finns olika sätt att se på normer. Enligt svenska akademins ordbok ges ordet *norm* ofta innebörder som *regel, princip, förebild, mönster varefter man i sitt handlande rättar sig*, för att nämna några exempel (SAOB). I uppslagsverk definieras begreppet norm bland annat med *det "normala"; det godtagna eller ideala t.ex. i en social grupp; konvention, praxis; det vartill man bör anpassa sig* (NE). På engelska och i samhällvetenskaplig forskning används begreppet *norm* antingen i betydelsen *det genomsnittliga*, eller *det förväntade* (Eckert & McConnell-Ginet 2003:87). Enligt den normförståelse som bl.a. genusteoretikern Judith Butler förmedlar, och som är inspirerad av den franske filosofen Michel Foucault, hör normer alltid samman med det som anses ”normalt” i ett sammanhang. Därför hör normer också samman med makt, eftersom de i sin form av föreställningar och förgivettaganden om vad som är ”normalt” eller ”naturligt”, alltid bär på föreställningar om det icke-normala eller icke-naturliga (Martinsson & Reimers 2008:8). Normer fungerar på så vis både beskrivande och reglerande för outtalade regler om normalitet (Ambjörnsson 2004:21). Eftersom normer är något som ständigt skapas är alla människor såväl offer för, som medskapare av normerna. En norm kan ses som något som begränsar oss och våra möjligheter att agera samtidigt som de möjliggör vårt handlande, eftersom de talar om hur människor ska agera och hjälper oss att göra oss begripliga för varandra (Martinsson & Reimers 2008:18).

I denna studie har jag, utifrån det resonemang som förts ovan, valt att definiera normer som det som anses *normalt, förväntat* eller *önskvärt* att

göra i ett visst sammanhang, vilket innebär att normerna både kan ses regler som anger handlingsmönster, och som ideologiska kartor som individer kan välja att orientera sig emot. Härmed menar jag också att det finns normer som verkar mer reglerande än andra eftersom de bygger på dominanta föreställningar, och avvikelser från normen i vissa sammanhang därför ses som otänkbara. En sådan norm är t.ex. en heterosexuell norm (jfr Martinsson & Reimers 2008:19).

Det interaktionella perspektiv som har valts i denna undersökning innebär att normer betraktas som något som förhandlas fram på lokal nivå i samtal mellan människor och kopplas till ett här och nu, till deltagarna, och till vissa sociala handlingar. I interaktionen skapas handlingsmönster när individer förhåller sig till varandras handlingar. Vissa handlingsmönster kommer att uppfattas som mer normala, förväntade eller önskvärda än andra och därmed fungera som normer för vad individer kan göra där och då. De normer som förhandlas fram i interaktionen bygger på det nätverk av relationer som utvecklas mellan individer i ett visst sammanhang och vid en viss tid och plats. Pedagogen Mary Phillips Manke som undersökt klassrumsinteraktion ur maktperspektiv åskådliggör i *Classroom Power Relations* hur denna förhandling i interaktionen går till genom att använda sig av metaforen *byggnadskonstruktion* (eng. *physical structure*) (Manke 1997:6). Enligt denna metafor utvecklas interaktionen och sociala relationer samtidigt via samtalsdeltagarnas handlingar. Vad varje deltagare gör får betydelse för vad de andra deltagarna kan göra. De sociala relationerna specificerar och formar i sin tur vilka handlingar som blir tillåtna och inte, och byggnadskonstruktionen är därför under ständigt ombyggnad. Interaktionen skapar på så vis en kontext för framtida interaktion och alla bidrar till detta. Som individ baserar man sina handlingar i interaktionen på sina egna erfarenheter och utifrån sina egna syften, men också under inflytande av den historik som man delar i gruppen samt föreställningar som uppfattas som allmängiltiga och därför verkar starkt reglerande. Makten utgörs här av de normer som skapas utifrån detta nätverk av relationer (Manke 1997: 6). Makt ses härmed inte som något som ägs av någon individ, utan som en situerad och dynamisk process som är i ständigt blivande i människors interaktion (Manke 1997; Eckert & McConnell 1992; Thornborrow 2002:5–8).

De språkliga resurser som individer kan använda i relationsbyggandet finns tillgängliga via lokala eller vidare samhälleliga föreställningar, exempelvis om könsskillnader, institutionella roller, och kan därför ses som delvis historiskt konstruerade och institutionaliserade (Eckert & McConnell-Ginet 1992). Från interaktion i andra sammanhang har deltagarna lärt sig handlingsmönster och samtalsroller som de tar med sig till förhandlingarna.

De erfarenheter som flera av deltagarna delar kan rimligtvis få större inflytande (Manke 1997:7). På lokal nivå, i ett samtal, uppmärksammas sällan normerna, utan de märks främst först om eller när någon av samtalsdeltagarna gör något som avviker från vad de övriga anser vara normen. Därför framträder gemensamma normer och värden tydligast i samtal när deltagarna själva påpekar eller på andra sätt markerar avvikelser eller överskridanden i samtalet (Tholander 2002:14–15).

3.6.1 Normer och språkpraktiker som förutsättningar för individers handlingsutrymme i skolan

Utifrån de valda teoretiska perspektiven i denna studie ses skolan framförallt som en plats där olika normer om språk, kön och skolarbete ständigt förhandlas. Normer ska därför inte enbart ses som regler eller riktlinjer för handlingsmönster som begränsar människor i deras handlande, utan också som en typ av resurser som kan användas strategiskt eller reflexivt för att uppnå vissa mål i samtalen, exempelvis som språkliga resurser (Thornborrow 2002:8). I sin institutionella inramning bidrar skolan i viss mån till att stabilisera vissa normativa förväntningar om hur man bör agera och handla som flicka eller pojke i olika sammanhang (Martinsson & Reimers 2008:18). Elever och lärare använder dessa förställningar samt de språkliga resurser som görs tillgängliga i interaktionen. Eleverna kan använda sina kunskaper om olika vedertagna normer i skolan för sina egna syften, till exempel medvetet bryta mot de språkliga normer som råder i klassrummet genom att använda ett ”fult språk”, och därigenom distansera sig från läraren eller undervisningen (Jonsson 2007:116). Att iscensätta kön på lämpligt sätt, enligt normen, innebär därför att iscensättningen görs olika beroende på omständigheterna. Sammanhang, tid, plats och maktrelationer blir här avgörande för vilka strategier som individer väljer att använda sig av för att iscensätta identiteter. Exempelvis iscensätts kön sällan på samma sätt i formella och informella sammanhang, eller i könsblandade och könshomogena grupper (Cameron 1997).

Liksom könsnormer förhandlas fram via nätverket av relationer inom en praktikgemenskap kommer också språkpraktiker att utvecklas som får sin betydelse i samspelet med de sociala praktikerna (Eckert & McConnell-Ginet 1992; Bucholtz 1999). Det symboliska värdet av dessa språkpraktiker samkonstrueras och är också under ständig förhandling i interaktionen. Vad samtalsdeltagare menar med sina situerade yttranden och hur dessa tolkas av andra samtalsdeltagare är en process som innefattar såväl standardiserade språkliga normer och betydelser som lokala sådana. Den gemensamma historiken inom fordonsprogrammet av hur man väljer att begreppsliggöra och tolka situerade händelser och aktiviteter kommer på så

vis att forma, men inte helt avgöra vad individer kan göra i praktikgemenskapen.

3.7 Sammanfattning

I denna avhandling riktas intresset mot språkpraktiker och förhandlingar om normer i den specifika praktikgemenskap som fordonsprogrammet utgör, då detta processuella och kontextuella samband antas skapa förutsättningar för enskilda elevers identitetsskapande och lärande. Det är i muntlig interaktion som normer om språk, kön och skolarbete förhandlas fram, och undersökningen tar därför sin utgångspunkt i de vardagliga skolsamtal som sker mellan medlemmarna i praktikgemenskapen, varför samtalsanalyser och etnografiska beskrivning av samtal utgör en stor del av det material som undersöks. Korta sekvenser av samtal kan, med hjälp av de teorier som presenterats i kapitlet som bakgrundsförståelse, belysa vilka normer om språk, kön och skolarbete som vidmakthålls, utmanas eller nyskapas, samt hur denna språkliga förhandling möjliggör och begränsar olika identitetspositioner i praktikgemenskapen.

I samtalen är jag särskilt intresserad av vad olika yttranden fyller för funktioner och vad de ges för betydelser. Alla språkliga handlingar betraktas som meningsskapande. Språkets funktioner är dock relativt instabila, tvetydiga och kontextberoende (Cameron 1992:192). Samtalen betraktas därför som dynamiska och som att de inte enbart reflekterar etablerade mönster, utan faktiskt pågående bidrar till att utmana dessa genom att skapa nya. Det valda interaktionella perspektivet innebär också att mening konstrueras lokalt i interaktionella processer som är socialt, kulturellt och situationellt förankrade i ett specifikt sammanhang. Språkpraktikernas funktion kan därför bara dokumenteras i sitt sammanhang och ur ett deltagarperspektiv. De metoder som valts i undersökningen är därför valda med detta i åtanke. Undersökningens metoder beskrivs närmare i det avsnitt som följer.

4. Metodval och undersökningens genomförande

Detta kapitel inleds med en beskrivning av forskningsdesignen och de skäl som ligger bakom undersökningens valda insamlings- och analysmetoder. Därefter beskrivs den etnografiskt inspirerade metod som används i undersökningen, hur urvals- och tillträdesprocesser till fältet har gått till, samt den kombination av observationer, ljudinspelningar och intervjuer som genomförts. Senare i texten presenteras hur analysprocessen har gått till och den analysmetod som använts för analyserna av skolsamtalen, *etnografiskt orienterad samtalsanalys*. Avslutningsvis redogörs för några av de forskningsetiska överväganden och dilemman som forskningsprocessen har inneburit och hur dessa har inverkat på studiens utformning, analys och slutgiltiga presentation.

4.1 Strategiska val i fråga om forskningsdesign

I avhandlingsprojektet har jag valt att närmare studera skolsamtal på fordonsprogrammet, särskilt de språkpraktiker som framträder samt de förhandlingar om normer som sker i samtalen, för att försöka förstå sambandet mellan språk, elevernas identitetsskapande och lärande i praktikgemenskapen. Syftet med undersökningen härstammar från det intresse för sambandet mellan språk och kön som föddes i min egen yrkeserfarenhet som lärare på fordonsprogrammet. Jag är därmed förtrogen med praktikgemenskapen som jag har valt att studera, men det finns också en risk att jag, med mina erfarenheter och egna föreställningar om praktikgemenskapen, fokuserar på vissa saker och därmed missar det oväntade (Eckert & McConnell-Ginet 2003:80; Ritchie & Lewis 2003:20). Därför har jag försökt att hitta strategier för att skapa öppenhet i min forskningsdesign samt strategier för att fånga in variation. Detta för att medvetandegöra och reflektera över hur mina erfarenheter och föreställningar kan påverka mina tolkningar. Ett första led i dessa strategier var att jag i mitt urval av grupper valde att studera klasser på fordonsprogrammet med olika gruppsammansättningar, två blandade klasser med både pojkar och flickor, och två klasser med enbart pojkar. Att jag valde flera olika klasser innebar inte att jag främst ville jämföra dem, utan att jag snarare ville skapa förutsättningar för att lättare kunna upptäcka det oväntade och därmed också kunna uppmärksamma mer av variation och individuellt agentskap. Utifrån mina utgångspunkter kan jag inte beskriva hur eleverna ”är” eftersom jag inte ser det som att det finns någon människa

som på grund av sitt kön eller annan identitetsaspekt alltid talar på ett visst sätt. Däremot ville jag studera hur eleverna språkligt förhandlar fram normer om språk, kön och skolarbete i olika gruppkonstellationer och i olika situationer i det manligt kodade sammanhang som fordonsprogrammet utgör. Valet att studera flera grupper kan därför ses både som strategier för att skapa öppenhet och för att belysa variation.

En annan strategi för att skapa öppenhet och belysa variation var att jag valde att använda flera olika datainsamlingsmetoder: observationer och ljudinspelningar, samt grupp- och individuella intervjuer, vilket ger förutsättningar för triangulering (Ritchie & Lewis 2003:275). Detta gav möjlighet att både studera språkpraktiker och undersöka elevernas egna beskrivningar av dessa. Genom observationer och ljudinspelningar av samtal har jag belyst interaktionella processer i skolsamtal såväl i klassrummet som i verkstadslokalen. Härmed har jag kunnat göra rikt detaljerade beskrivningar av händelseförlopp samt kunnat notera elevers skiftande och varierande identitetspositioner i olika kontext och samtalssituationer (Baxter 2003:85). De tolkningar och beskrivningar jag gör av dessa har sedan ställts jämte de tolkningar och beskrivningar som framkommit i de intervjuer som genomförts med eleverna i grupp och enskilt och som kretsat kring språkbruk, identitetsskapande och skolarbete. Elevintervjuerna betraktas här som sätt att skapa en bredare tolkningsbas (Swann 2002). Genom att kombinera dessa olika insamlingsmetoder har jag eftersträvat att studera såväl de språkliga mönster som den variation som förekommer i praktikgemenskapen. Denna strategi testades först i en pilotstudie, och följdes upp av en utökad men oförändrad huvudstudie, varför jag senare valde att inkludera resultaten från pilotstudien i denna resultatredovisning. Den fortsatta diskussionen av metoder i texten omfattar därför såväl pilot- som huvudstudien om inte annat anges.

4.2 Etnografiskt inspirerad metod

Jag har valt att använda mig av ett etnografiskt inspirerat tillvägagångssätt där jag har närmat mig elever i deras skolvardag. Etnografisk metod innebär att man observerar eller deltar i en grupp under en längre tid för att tolka, beskriva och analysera gruppens delade beteendemönster, värderingar och språkbruk som utvecklas över tid (Creswell 2005:436). I en etnografisk studie bör forskaren utföra sina fältstudier under en lång period. Etnografisk forskning utmärks dessutom av att designen inte är färdig från början utan utvecklas successivt genom studiens gång (Hammersley & Atkinson 2007:3). Jag valde att göra ett kortare fältarbete, ca 3 veckor i två klasser, respektive 5 veckor i två andra klasser, eftersom den kombination av olika metoder som jag hade valt skapade ett i sig stort och varierat material. Min studie

avgränsades av att jag i förväg, och enligt vissa förutsatta teoretiska utgångspunkter, hade valt att fokusera på språkpraktiker och ville studera de processer då normer om kön och normer om skolarbete förhandlas fram, och denna avgränsning skiljer sig därför också från det mer förutsättningslösa och explorativa tillvägagångssätt som brukar känneteckna en klassisk etnografisk studie (Hammersley & Atkinson 2007:21; Creswell 2005:448–453). I likhet med etnografisk forskning intresserade jag mig för det lokala, kontextbundna och specifika i den praktikgemenskap jag studerade (Hammersley & Atkinson 2007:8). Etnografisk metod har därför inspirerat mig till att observera praktikgemenskapen under viss tid och studera medlemmarnas sätt att samtala i en mängd varierade aktiviteter, samt att intervjua medlemmarna om deras synsätt på praktikgemenskapen. Allt i syfte att kunna nå en djupare förståelse för de språkpraktiker som framträder och de förhandlingar som sker i samtalen i praktikgemenskapen.

Under mina observationer och ljudinspelningar av klassrumssamtalen har jag strävat efter en ganska tillbakadragen forskarroll som kan beskrivas som medföljande observatör, vilket innebar att jag följde med de utvalda klasserna som distanserad betraktare och endast i begränsad omfattning deltog i den studerade verksamheten (jfr Baxter 2003:88). Denna roll varierade dock under fältarbetet. Inledningsvis försökte jag enbart vara observatör. Denna roll ändrades dock ganska snart till en mer deltagande då jag insåg att mina försök att obemärkt smälta in inte lyckades. Då jag genomförde intervjuer, individuellt och i grupp, var forskarrollen en annan och mer aktiv.

4.2.1 Urval och tillträde till fältet

Fältstudierna genomfördes under två vårterminer på samma skola och inleddes som sagt med en kortare pilotstudie med avsikt att testa undersökningsmetoderna. Inför pilotstudien tog jag kontakt med skolans rektor och informerade om studiens syfte och genomförande. Rektorn var positiv till skolans medverkan i studien och gav därför klartecken till genomförandet. Därefter tog jag kontakt med en lärare som arbetar på skolan. Hon informerade i sin tur sitt arbetslag om att jag ville komma och samtliga lärare samtyckte. Läraren blev på så vis den nyckelperson, eller ”gatekeeper” som det kallas i metodlitteraturen, som hjälpte mig att få tillträde till fältet och som banade väg för mig vid det praktiska genomförandet (Hammersley & Atkinson 2007:27). Hon hjälpte mig också med urvalet av klasser till pilotstudien. Vårterminen är en hektisk tid i gymnasieskolan och urvalet gjordes därför utifrån praktiska skäl, d.v.s. vilka klasser jag skulle kunna följa under längre tid utan avbrott. Det blev en klass i årskurs ett och en i årskurs två med inriktningarna lackering och karosseri

inom fordonsprogrammet. Dessvärre inföll pilotstudierna under en period då det var många avbrott i undervisningen p.g.a. lovdagar, nationella prov, studiebesök och friluftsdagar, och det visade sig därför att jag inte alltid hade möjlighet att följa dessa två klasser hela skoldagar eller hela skolveckor, vilket jag gjorde senare med huvudstudiens klasser.

Inför min huvudstudie kontaktade jag rektorn vid samma skola på nytt, och rektorn tillsammans med en kollega, hjälpte mig med urvalet av klasser. Urvalet gjordes dels utifrån mina önskemål, att jag ville följa två klasser i årskurs ett på fordonsprogrammet och att dessa skulle ha olika gruppsammansättningar, men urvalet gjordes dels också utifrån andra premisser som jag uppfattade hade att göra med vilka lärare som skulle kunna tänka sig att ha en forskare närvarande under flera veckors tid. Det blev klasser med de olika inriktningarna transport och lackering. Därefter tog jag kontakt via e-post med de lärare som var berörda. Jag informerade så utförligt som möjligt om studiens syfte och genomförande. Då flera av lärarna inte svarade på mitt e-postmeddelande valde jag att besöka skolan och träffa varje lärare personligen för att på så vis kunna presentera min studie muntligen. I min information till lärarna var jag helt öppen med studiens syfte och samtliga lärare samtyckte till medverkan. Viktigt att påpeka är att varken lärarna eller rektorerna tyckte att dessa två utvalda klasser var särskilt representativa för fordonsprogrammet. De menade att det fanns andra grupper med mer utpräglat och problematiskt språkbruk som jag säkert skulle finna mer intressanta än just de här två. Eftersom jag har jobbat som lärare på gymnasiet med liknande klasser tidigare, valde jag att betrakta detta urval som en möjlighet för mig att kunna få se något nytt och därmed också lättare kunna förhålla mig öppen till det oväntade. Avsikten med min studie var inte heller att kunna generalisera, utan att liksom annan kvalitativ forskning, utveckla en djup förståelse genom att beskriva, tolka och analysera (Creswell 2005:456).

4.2.2 Att få samtycke

Lärarna ordnade så att jag kunde träffa eleverna och informera dem om min studie. Jag presenterade den som en språkvetenskaplig studie av kommunikation i klassrummet. Orden *genus* och *kön* undveks i presentationen för att minska eventuella oönskade forskningseffekter, t.ex. att eleverna medvetet ändrade sitt språkbruk, vilket ändå inträffade (se avsnitt 4.4.4). För att exemplifiera syftet med studien berättade jag att jag bland annat intresserade mig för hur eleverna samtalade med varandra under lektionstid om skolarbetet. Jag informerade om att deltagandet i studien var frivilligt och att eleverna när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Jag talade också om att jag tänkte använda

inspelningsutrustning och demonstrerade min diktafon. Att informationen som jag samlade in skulle anonymiseras, och att inga obehöriga skulle få tillgång till inspelningarna var också något som poängterades. För säkerhets skull fick eleverna också ett papper med all information samt mina kontaktuppgifter. Härmed hade eleverna möjligheter att själva läsa informationen eller kontakta mig om de ville ställa ytterligare frågor om studien eller avbryta sitt deltagande (se Bilaga 1).

Totalt samtyckte 60 elever till deltagande i studien (se tabell 2 nedan). En elev ville inte vara med men jag bestämde mig för att studera den klassen ändå, dels för att eleven i fråga inte deltog i helklassundervisning särskilt ofta, dels för att jag ansåg att jag skulle kunna hantera att utesluta en elev från mina observationer och från mina transkriberingar av klassrumsinspelningarna.

Tabell 2 Förteckning över deltagande elever

Inriktningar	Antal flickor	Antal pojkar	Antal elever
Åk 1 Lackering a	6	5	11
Åk 1 Lackering b	6	6	12
Åk 1 Transport	0	19	19
Åk 2 Karosseri	0	18	18
Antal elever	12	48	60

4.3 Om fordonsprogrammet

Fordonsprogrammet är ett nationellt treårigt yrkesförberedande program. Under tiden för min studie var programmet utformat så att det i likhet med de studieförberedande programmen gav grundläggande högskolebehörighet.[11] Den andel elever som når högskolebehörighet i fordonsprogrammet har dock varit låg i jämförelse med andra program.

[11] Detta har ändrats i den senaste gymnasiereformen som började gälla från 1 juli 2011. Därefter räknas fordons- och transportprogrammet som ett av de tolv gymnasieprogram som benämns yrkesprogram och vars inriktningar kan leda till fortsatta studier på yrkeshögskola, till skillnad från de sex programmen som benämns högskoleförberedande och som ger grundläggande högskolebehörighet. För att få grundläggande högskolebehörighet på yrkesprogrammen krävs numera att eleverna aktivt väljer att läsa de fördjupningar i kärnämneskurserna som krävs för detta (se Skolverket, *Gymnasieskola 2011)*.

Enligt Skolverkets siffror från 2008 var det enbart 76 % av fordonseleverna som nådde behörighet till högskolan, vilket kan jämföras med naturvetarprogrammet där 91 % nådde högskolebehörighet (Skolverkets lägesbedömning 2009). En förklaring är att programmet antas locka elever med arbetsklassbakgrund i hög utsträckning (Sandell 2007). En annan förklaring är att en stor del av eleverna som söker till programmet är så kallade ”svaga elever”[12] som har haft stora problem med att hänga med i den vanliga undervisningen i grundskolan (Korp 2011).

På den skola där jag genomförde min studie har fordonsprogrammet flera olika valbara inriktningar, t.ex. transport och åkeri, lackering, bil- och lastbilsmekaniker och karosseri. Eleverna har fått välja inriktning redan inför årskurs ett, men det första året läser samtliga elever i stor utsträckning samma kurser, det som i vardagligt tal kallades ”fordon grund” och som bland annat innefattar fordonskännedom, arbetsmiljö och säkerhet. Klasserna har därför också samma studiematerial som man jobbar efter, man genomför samma prov, men däremot finns skillnader i hur djupt man går in på momenten på de olika inriktningarna. Så behöver till exempel de elever som går lackering inte göra vissa moment lika ingående som de elever som går på andra inriktningar. Detta motiveras utifrån att de elever som går lackeringsinriktningen inte behöver mekanikerkunskaper i lika hög utsträckning som de andra inriktningarna. Dessa skillnader avspeglas givetvis också i inriktningarnas olika verkstäder. I lackeringsverkstan finns t.ex. många övningsfordon där eleverna får träna på hantverken att slipa och lackera, till skillnad från transportinriktningens verkstad där det bland annat finns övningsstationer med lastbilsmotorer som eleverna får lära sig att göra lättare reparationer på. Under det andra året har fordonskurserna däremot relativt olika innehåll i de olika inriktningarna. Då påbörjar eleverna på allvar sin specialisering vilket också innebär att de har långa perioder av arbetsplatsförlagd utbildning. Kurserna i kärnämnena: svenska A+B, matematik, engelska, idrott och hälsa, samhällskunskap, religionskunskap, naturkunskap, datakunskap och estetisk verksamhet, är dock lika i upplägg och omfattning för alla inriktningarna.

4.3.1 Fältarbetet och forskarrollen

Samtliga yrkeslärare som deltog i min studie var män som själva har lång erfarenhet av fordonsrelaterade yrken. De flesta har också många års

[12] ”Svaga elever” är min egen översättning av ”weak learners” som används i Helena Korps studie om hur föreställningar om intelligens skapas och används av lärare och elever på fordonsprogrammet. Med ”weak learners” åsyftas att många av eleverna har erfarenheter av special-undervisning och därför betraktar sig själva, samt betraktas av andra, som elever med svårigheter (Korp 2011:24).

erfarenhet av att undervisa på programmet. Av kärnämneslärarna som deltog var majoriteten kvinnor, förutom idrottslärarna som var män. Samtliga hade lång erfarenhet av att undervisa på det specifika programmet. Jag hade i förväg bestämt att det var elevernas vardagliga skolsamtal som jag ville studera men eftersom lärarna stundvis också var aktiva deltagare i samtalen kom de indirekt att bli en del av min studie. Jag intresserade mig dock inte för lärarnas didaktiska val eller undervisningsmetoder, utan fokuserade på de samtal som uppstod under lektionerna. Detta var något jag ofta var tvungen att påpeka i mina egna samtal med lärarna eftersom jag upplevde att en del av dem inledningsvis verkade besvärade av min närvaro. Det innebar också ett dilemma. Jag upplevde att jag var tvungen att samtala med lärarna före och efter lektionerna inledningsvis för att få deras förtroende och på så vis också få fritt tillträde till lektionerna. Samtidigt ville jag ju försöka att smälta in så smidigt som möjligt bland eleverna för att få ta del av deras samtal och därför till varje pris undvika att eleverna betraktade mig som en representant för lärarna.

Det verkade även vara svårt för eleverna att veta hur de skulle förhålla sig till mig till en början eftersom jag, i min roll som observatör, faktiskt inte intog en typisk lärarroll. Därför möttes jag också av misstänksamhet från vissa elever. I två av klasserna avslöjades det dock redan under första observationstillfället att jag själv har jobbat som lärare eftersom eleverna tyckte att det var en naturlig fråga att ställa till mig. Det kändes som att dessa klasser accepterade min närvaro snabbare än de andra klasserna. En pojke sa skämtsamt: ”Hon vill bara ta reda på om det är lika stökigt här som i hennes klassrum”, ett uttalande som genererade en hel del skratt men som samtidigt verkade ses av många som en god förklaring till min närvaro. Så småningom lyckades jag också vinna elevernas förtroende genom att tillbringa tid med dem och genom att visa intresse för deras situation. Trots att fältstudierna innebar en hel del förhandlande upplevde jag perioderna i fält som oerhört givande. Jag har fått känna på något av hur det är att vara gymnasieelev på fordonsprogrammet, bland annat har jag fått lära mig nya teoretiska och praktiska färdigheter genom att närvara vid lektioner i klassrummet och ute i verkstan. De många duktiga och engagerade lärarna har inspirerat mig. Jag har fått känna på elevernas tristess i de långa teoretiska lektionspassen, samt den fysiska tröttheten i kroppen efter flera timmars verkstadspass på hårda betonggolv. Jag har framförallt fått känna mig som ”en i gänget” i alla fyra klasserna och lämnade därför fältarbetet med tacksamhet över att ha fått lära känna eleverna och lärarna.

4.4 Observationer och ljudinspelningar

Jag hade bestämt mig för att använda både observationer och ljudinspelningar som insamlingsmetoder när jag studerade klassrumssamtalen. Många undersökningar av muntlig interaktion använder sig enbart av ljudinspelningar som insamlingsmetod men eftersom jag också var intresserad av kontexten och samspelet i klassrummet för att kunna förstå de språkliga processerna, ville jag kombinera de två metoderna. Videoinspelning hade kanske också kunnat vara ett alternativ. Jag valde dock ganska tidigt bort detta eftersom jag ansåg att forskningseffekterna förmodligen skulle ha blivit större med en videokamera i klassrummet än med en diktafon. Då jag planerade att vistas ute i fält i flera veckor för att kunna ge en övergripande bild av praktikgemenskapen ansåg jag vidare att videoinspelningar skulle skapa en alltför stor mängd material (Creswell 2005:221). Som observatör kunde jag dock inte registrera allt som hände i klassrummet och var tvungen att vara selektiv. Den helhetsbild som kombinationen av ljudinspelningar och observationer skapar, och som intervjuerna kompletterar, ansåg jag dock vara tillräcklig för studiens syfte.

4.4.1 Ljudinspelningarna

Jag spelade in de flesta lektionerna som jag närvarade vid men vid några tillfällen valde jag att inte spela in. Det var till exempel när klasserna hade lektioner i verkstäder som de delade med andra klasser och då det därför var omöjligt att undvika att personer som inte hade samtyckt till deltagande i studien också kom med på inspelningarna. Två idrottslektioner valde jag enbart att observera på grund av att musik spelades högt i idrottshallen. Ett par lektioner blev enbart delvis inspelade på grund av att jag hade problem med att få diktafonen att fungera eller på grund av att utomstående kom in i klassrummet och jag kände mig tvungen att stänga av inspelningen. Ett flertal lektioner som spelades in i verkstaden går inte att använda på grund av att det förkommer för mycket oljud från när eleverna arbetade med att slå plåt, slipa eller köra högtryckstvätt i verkstaden. Totalt finns 64 lektioner observerade och inspelade med tillräcklig ljudkvalitet (se tabell nedan). De flesta lektionerna varade mellan 50–80 minuter.

Tabell 3 Antal observerade och inspelade lektioner

Lektioner:	Antal observerade lektioner med tillhörande ljudinspelningar:
Yrkesämnet i verkstaden	25
Yrkesteori	7
Antal lektioner yrkesämnet totalt	32
Svenska	11
Engelska	8
Matematik	6
Idrott och hälsa	4
Datakunskap	3
Antal lektioner kärnämnen totalt	32

4.4.2 Vad var det jag observerade?

Mitt perspektivval i beskrivningen av observationerna skulle kunna kallas för ett yttre perspektiv, där jag har valt att försöka hålla distansen till deltagarna genom att ställa mig utanför klassrumsaktiviteten och försöka notera vad som händer i klassrummet. Enligt Hammersley & Atkinson behövs detta för att kunna ha ett kritiskt och analytiskt perspektiv. Samtidigt är det viktigt att inte vara alltför kylig utan att använda känslan och försöka hitta ett mellanläge där man varken är vän eller ovän med dem man observerar (Hammersley & Atkinson 2007:90). Eftersom jag har valt att beforska en miljö som är bekant för mig har jag främst fått arbeta med att bli observant på mina förgivettaganden. Jag märkte till exempel inledningsvis att jag valde att notera ganska könsstereotypa beteenden i klassrumsinteraktionen, i såväl muntlig som fysisk interaktion. Exempelvis noterade jag pojkarnas dominans av talutrymmet samt flickornas skvaller. I tidigare forskning om hur könsskillnader och könsdominans märks i språket har just dessa tendenser: pojkars dominans och flickors skvaller, noterats och betraktats som könsstereotypa uttryck (Edlund et al. 2007:56–70). Eftersom jag

eftersträvade öppenhet i undersökningen förstod jag ganska snabbt att jag inte kunde låsa fast mig vid att studera i förväg utvalda typer av språkliga aktiviteter då dessa lätt kan kopplas till könsstereotyper. Min strategi vid observationerna har därför varit att försöka notera mer förutsättningslöst hur samtalen utvecklade sig, vilket innebär att språkliga aktiviteter som kan anses som såväl typiska, som otypiska, har kommit med. På detta sätt anser jag att jag har fångat variation och nyanser i språkpraktikerna, och att jag därmed porträtterar samtalsdeltagarna på ett mer rättvisande sätt.

4.4.3 Observationsprotokoll

I observationsanteckningarna har jag valt att vara ganska utförlig hela tiden, även om jag också experimenterat med olika sätt att föra anteckningar på. Vid varje lektionstillfälle har jag ritat upp klassrummet och elevernas och lärarnas placeringar. Jag har också noterat alla deltagarnas rörelser, antingen via pilar eller med hjälp av beskrivningar. Till en början märkte jag att jag inte riktigt litade på inspelningsutrustningen utan ville försöka få ned så mycket som möjlig på papper vilket innebar att jag till en början skrev ned nästan allt som sades. Efter ett tag insåg jag att det var mycket annat som jag missade att notera genom att göra så. Så småningom koncentrerade jag mig mer på att notera vem som sade vad till vem, samt hur personerna i fråga kommunicerade via kroppsspråk och blickar. Jag försökte växla plats i klassrummet så att jag ibland satt så att jag kunde se elevernas ansikten, men oftast fanns det bara plats för mig längst bak i klassrummet. Jag har också tagit mig tid till att skriva en sorts sammanfattning av hela observationen efter varje observationstillfälle där jag har försökt att summera mina intryck och tolkningar av händelseförlopp och ordväxlingar. I dessa sammanfattningar har jag också försökt att fånga allt som inte kommit med i observationsanteckningarna t.ex. stämningsläge, och vad som hände före och efter lektionen. Dessa sammanfattningar är fulla av reflektioner och har varit mycket värdefulla i efterhand när jag har rekonstruerat händelseförlopp och försökt bringa ordning i materialet och mina erfarenheter från fältstudierna. Genom mina erfarenheter som observatör förstår jag nu, mer än tidigare, att mina fältanteckningar aldrig kommer att kunna bli helt objektiva representationer av elevernas skolvardag, utan alltid en produkt av mig som forskare. Detta innebär inte att mina beskrivningar inte duger till att representera sociala fenomen, eller att den bild jag skapar är mindre giltig än någon annans (Hammersley & Atkinson 2007:236). Tillförlitligheten i den producerade kunskapen kan här värderas av läsaren utifrån de val och tolkningar som gjorts under forskningsprocessen (Kvale 1997:266; Widerberg 2002:18).

4.4.4 Forskningseffekter

Inledningsvis fick min närvaro och min diktafon, trots att den var liten, ganska stora effekter på elevernas beteenden i klassrummet. Detta märktes särskilt på att eleverna vid ett flertal tillfällen påminde varandra om att de blev inspelade, samt att några vände sig bakåt mot mig för att kolla vad jag gjorde eller rent av tilltalade mig med kommentarer eller blickar om vad som sades och gjordes i klassrummet. Problemet med att observera och dokumentera språkligt beteende är att observationerna samt ljudinspelningarna i sig kommer att inverka på kontexten där den språkliga interaktionen sker och därför påverka hur samtalen utvecklas. I språksociologisk forskning brukar detta beskrivas som observatörens paradox (eng. *observer's paradox*) och kan ses som ett hinder för forskarens möjligheter att studera ett naturligt vardagsspråk. Det är därför viktigt att reflektera över hur insamlingsmetoderna påverkar det material man erhåller (Cameron 2001:20). Eftersom allt språkligt beteende är relaterat till det sammanhang där interaktionen tar form kan man ställa sig frågan om det finns något språkligt beteende som är mer naturligt än annat, samt om det någonsin går att eliminera de effekter som närvaron av en forskare eller en inspelningsutrustning kan skapa. Enligt Hammersley & Atkinson behöver forskningseffekterna inte alltid vara av ondo eftersom det kan vara informativt att se hur folk reagerar på närvaron av en forskare. Det är därför bättre att försöka förstå effekterna istället för att försöka eliminera dem, eftersom de aldrig riktigt går att bortse ifrån (Hammersley & Atkinson 2007:16). Jag hade berättat att min studie handlade om språkbruk i skolan och många av eleverna i de klasser som enbart bestod av pojkar började därför i ett inledande skede att överdriva sina samtal och bete sig könsstereotypt till exempel genom att bli högljudda och använda mer svordomar än vanligt, något som bekräftades av lärarna. I båda de könsblandade klasserna visade det sig att min närvaro påverkade på ett helt annat sätt. De klasserna blev, enligt lärarna, mycket tystare och lugnare än vanligt. En tolkning skulle kunna vara att de också uppvisade ett beteende som skulle kunna beskrivas som könsstereotypt. I allmänhet började forskningseffekterna avta när jag hade följt klasserna i cirka en veckas tid och då hade lärt känna eleverna bättre genom att närvara vid lektionerna tillsammans med dem och genom att samtala med dem på rasterna.

4.5 Intervjuer

Syftet med intervjuerna var att komplettera och balansera observationernas och ljudinspelningarnas utifrån-perspektiv genom att efterfråga elevernas egna uppfattningar och förståelser av språkpraktikerna och dessutom i högre grad också kunna uppmärksamma variation och individuellt agentskap. Jag

hade bestämt på förhand att jag ville göra intervjuer med eleverna både i fokusgrupper och enskilt. En forskningsintervju är inte ett samtal mellan likställda parter eftersom det är forskaren som initierar och kontrollerar intervjun. Maktasymmetrin i forskningsintervjun kan därför aldrig helt elimineras, men mildras (Wibeck 2010:53; Kvale 1997;48–50). I mina intervjuer eftersträvade jag en öppen och samtalsvänlig stämning varför de första intervjuerna genomfördes i grupp efter 2–3 veckors tid fältarbete då jag ansåg att jag hade lärt känna eleverna ganska väl, och hade skapat mig en egen förståelse av språkpraktikerna via observationerna. Deltagandet i intervjuerna var frivilligt och inför intervjuerna delade jag därför ut ett nytt samtyckesformulär som jag ville att eleverna skulle skriva under ifall de kunde tänka sig att bli intervjuade (se Bilaga 2). På formuläret kunde eleverna dessutom välja om de ville bli intervjuade i grupp eller enskilt. Elevintervjuerna genomfördes med elever från samtliga fyra klasser och bestod därför av både pojkar och flickor (se tabell 4 nedan).

Tabell 4 Förteckning över elevintervjuer

Klasser	Varav individuella intervjuer	Varav gruppintervjuer	Totalt antal intervjuer
Åk 1a Lackering	6 (varav tre flickor och tre pojkar)	2 (en flickgrupp + en pojkgrupp)	8
Åk 1b Lackering	2 (varav en pojke, en flicka)	1 (blandad grupp)	3
Åk 1 Transport	9 (varav samtliga pojkar)	5 (samtliga pojkgrupper)	14
Åk 2 Karosseri	2 (varav två pojkar)	1 (pojkgrupp)	3

Jag fick tillåtelse av lärarna att genomföra intervjuerna under yrkesämnestid. Samtliga lärare och elever tyckte att det var en bra lösning eftersom dessa lektionspass ofta var långa. Detta innebar säkerligen att jag fick chans att intervjua fler elever än om jag hade varit tvungen att genomföra intervjuerna med eleverna på deras raster eller utanför skoltid.

Två av klasserna hade intilliggande klassrum eller grupprum som var lediga och som vi kunde använda vid intervjutillfällena. Jag kunde därför i samråd med lärarna planera för och genomföra intervjuerna under verkstadspassen utan några problem med dessa klasser. De övriga två klasserna var mer trångbodda och det innebar bl.a. att intervjuerna inte kunde planeras i samma utsträckning, utan fick genomföras när det fanns lediga rum att vistas i. Gruppindelningen vid dessa fokusgruppsintervjuer kom därför mer eller mindre att avgöras av slumpen, det vill säga beroende på vilka av de elever som hade samtyckt till att bli intervjuade och som var närvarande då det fanns möjlighet att genomföra dessa. Det innebar också att två av de individuella intervjuerna, i brist på utrymme, kom att genomföras i lärarnas arbetsrum, vilket inte var idealiskt eftersom vi blev störda vid ett par tillfällen då lärare kom in för att hämta material samt av att andra elever knackade på dörren.

4.5.1 Om fokusgruppsamtalen

Jag valde fokusgruppsmetoden som ett komplement till individuella intervjuer eftersom jag tilltalas av dess demokratiska tanke om ett mer jämbördigt samtal än i en individuell intervju. Genom att samtala i grupp reduceras forskarens makt gentemot de enskilda deltagarna. Samtalsformen upplevs som mindre styrd i jämförelse med en individuell intervju och kan därför inbjuda till spontana inlägg men också ge möjlighet till tid för reflektion och fördjupning för deltagarna (Wibeck 2010:149; Creswell 2005:215). Jag genomförde nio fokusgruppsintervjuer. Till fokusgruppsintervjuerna hade jag formulerat 14 frågor om språkbruk, identitet, klassrumsklimat, skolarbete och handlingsutrymme. Dessa frågor var öppna och efterfrågade elevernas egna upplevelser och beskrivningar av erfarenheter (se Bilaga 3). Fokusgruppsintervjuerna kom därför att bli ganska strukturerade i och med att jag i förväg hade valt ut och formulerat dessa frågor. Jag ville dessutom se till att alla deltog lika mycket i samtalen varför jag beslutade mig för att ta kontrollen över talutrymmet genom att låta varje deltagare svara på varje fråga var för sig, innan jag släppte diskussionen helt fri. Fördelen med detta var att alla fick möjlighet att tala, att vi bibehöll en röd tråd genom hela samtalet, samt att jag kunde gå in och ställa följdfrågor ibland för att uppmuntra diskussionerna att fortsätta så att det skapades ett djup i dessa. Nackdelen var känslan av och rädslan för att jag som samtalsledare ibland gick in och styrde för mycket i samtalen. Fördelarna med detta tillvägagångssätt uppvägde dock nackdelarna på så vis att vissa ämnen säkerligen inte skulle ha blivit behandlade lika ingående om jag inte hade varit med och lett diskussionen. Risken hade också funnits att diskussionerna hade blivit oorganiserade och att vissa saker kanske inte skulle ha diskuterats eller ifrågasatts alls i vissa grupper, om jag inte hade

tillåtit mig själv att leda samtalet med mina frågor. Här kom mina lärarerfarenheter från att leda samtal med elever till stor nytta.

4.5.2 Om de individuella intervjuerna

De individuella intervjuerna var mindre styrda än fokusgruppsintervjuerna. Jag genomförde 19 individuella intervjuer. Till dessa fanns inte formulerade intervjufrågor, utan snarare teman till ett friare och öppnare samtal. Dessa teman var i korthet: mina mål med utbildningen, min skolgång, om mig som person, om mig som elev, min klass (hur man ska vara för att passa in gällande språk, identitet, skolarbete), mina upplevelser av frihet och begränsningar, samt mina framtidstankar (se Bilaga 4). Tanken var att eleverna skulle berätta om sig själva utifrån dessa teman och att ledande frågor skulle undvikas. De individuella intervjuerna kom därför att handla om ganska olika saker beroende på vad eleverna valde att lyfta fram. En del av eleverna valde dessutom att vara ganska öppenhjärtliga i intervjuerna både i fråga om sina skolerfarenheter och om sin livssituation, medan andra valde att lägga samtalet på en mer allmän nivå. I ett par intervjuer märkte jag att jag var tvungen att ställa ganska många frågor för att få eleverna att börja prata. De intervjuerna blev därför inte så öppna som jag hade hoppats. Huvuddelen av de individuella intervjuerna resulterade dock i samtal där eleverna verkade tycka att det var givande att få berätta om sig själva, trots att jag var en utomstående person.

Språkets betydelse är också intressant ur en annan aspekt i min studie. I mina intervjuer med eleverna har jag ställt frågor om hur de själva uppfattar sitt språkbruk och identitetsskapande i skolan. Dessa intervjuer har på sätt och vis blivit till en slags metadiskussioner om dessa frågor samtidigt som intervjuerna och de metadiskussioner som där uppstod i sig också kan ses som identitetsskapande processer. Individer kan inte iscensätta identiteter hur som helst, det finns alltid förväntningar på beteenden som styr vilka möjligheter som finns och vilka diskurser som finns tillgängliga att ta upp i ett specifikt sammanhang (Cameron 2001:146–151). Som forskare måste jag därför ta hänsyn till att jag i min aktiva roll i intervjuerna också var medkonstruktör till vilken typ av metadiskussioner som uppstod och de identiteter som där skapades, i mycket högre grad än i observationerna och inspelningarna av klassrumssamtalen, där min roll var mer passiv. I analysarbetet har jag därför genomgående försökt att reflektera över min egen roll. I den text som följer redogörs närmare för de analysmetoder som använts i undersökningen.

4.6 Etnografiskt orienterad samtalsanalys

Det grundläggande perspektiv på språk som jag har valt för min studie är att språkliga aktiviteter inte kan förstås eller tillskrivas innebörder utan att studeras i det sammanhang där de framträder och utifrån de betydelser aktiviteterna har för deltagarna själva. Därför har jag valt att använda mig av en analysmetod som kan beskrivas som *etnografiskt orienterad samtalsanalys* och som kan ses som en kombination av etnografi och samtalsanalys (Evaldsson 2006:98). Med en etnografiskt orienterad samtalsanalys undersöks samtal närmare, exempelvis hur deltagandet organiseras i samtalen samt hur identiteter skapas interaktionellt, men tillsammans med en förståelse av det större sammanhang där samtalen utvecklas.

Den etnografiskt inspirerade metod som studien utgår ifrån erbjuder flera möjligheter att förstå språkpraktikerna. Observationer av skolsamtal och fältanteckningar skapar tillsammans en bild av såväl den yttre som den inre kontexten vari samtalen byggdes upp, och bidrar på så vis till en djupare förståelse av samtalsdeltagarnas relationer och till tolkningarna i samtalsanalyserna. Ljudinspelningarna av samtalen möjliggör detaljerade analyser av hur samtalen växer fram, hur samtalsdeltagarna skiftar positioner, och därmed också hur normer förhandlas fram (Baxter 2003:87). Genom intervjuerna belyses den förståelse av praktikgemenskapen som eleverna själva vill förmedla. Intervjuerna kan ge insikter som inte framkommer i mina observationer eller samtalsanalyser och på så vis ge en mer komplex förståelse av de språkpraktiker och normer som framträder i praktikgemenskapen (Pichler 2008). De olika typerna av material har sammanförts i etnografiska beskrivningar som sedan delvis fördjupats med hjälp av samtalsanalyser. Observationerna, samtalsanalyserna och intervjuerna sammantagna möjliggör dessutom kritisk belysning av min forskarroll, då de stundtals olika perspektiven och förståelsen från min respektive elevernas sida påminde mig om den ständiga konstruktion som forskningsprocessen utgör, samt vikten av att vara självreflexiv vad gäller min egen position i detta och hur jag på olika sätt genomgående påverkat den bild av ”verkligheten” som jag skapar i skriven text.

Ett mål har varit att försöka att nå en förståelse för språkpraktikerna ur deltagarnas perspektiv, varför det har varit särskilt viktigt att försöka att orientera mig mot ett öppet förhållningssätt också i analyserna (Evaldsson 2006). Jag har därför eftersträvat att inte värdera eller döma språkliga aktiviteter som förolämpningar, retande kommentarer eller konflikter som förekommer i materialet och som lätt kan tillskrivas negativa innebörder. Jag har också försökt att undvika att på förhand göra antaganden om eller

tolkat aktiviteters innebörder beroende på samtalsdeltagarnas kön eller utifrån andra stereotypa föreställningar om identiteter.

4.6.1 Urvalsprocess inför analyserna

Urvalsprocesserna inför analyserna har gått till så att jag har läst igenom mina fältanteckningar utifrån de skolämnen de representerar och därefter valt ut lektioner som jag anser är kännetecknande för ämnena och där det förekommer mycket samtal. Till exempel valdes några lektioner bort då eleverna gjorde prov eller såg på film. Jag har också valt ut lektioner som genomfördes närmare slutet än i början av mina fältstudier, för att i mesta möjliga mån kunna nå så ”naturliga” samtal som möjligt, d.v.s. minimera forskningseffekterna. Därefter har jag lyssnat på de inspelningar som finns till de lektioner som jag har valt ut. Inspelningskvaliteten har därför också fått avgöra mitt urval av lektioner som jag senare valt att studera mer ingående än andra. Det resulterade till sist i att fjorton lektioner studerades närmare, två lektioner från vardera av sju skolämnen som eleverna i de olika klasserna studerar (det praktiska yrkesämnet, yrkesteori, svenska, matematik, engelska, idrott och hälsa, samt datakunskap), varav de flesta lektionerna är 80 minuter långa. Orsaken till att jag valde ut två lektioner från varje skolämne var att jag också ville att klasser med olika gruppsammansättningar och inriktningar skulle finnas representerade i det material som analyserades närmare.

Analysarbetet har därefter inneburit att observationsanteckningar, ljudinspelningar samt fältdagboken har vävts ihop i långa beskrivningar för att så långt det är möjligt försöka återskapa en helhetsbild av lektionerna. Dessa helhetsbeskrivningar har på så vis blivit linjära berättelser om de aktiviteter och handlingar som förekommer under lektionerna. I berättelserna har jag lagt in ganska många citat från ordväxlingar för att exemplifiera samtalen. Dessa citat är ordagranna, vilket har inneburit att jag har lyssnat igenom stora delar av inspelningarna flera gånger. Utifrån dessa beskrivningar har senare vissa samtal valts ut för att analyseras närmare via samtalsanalys. I detta urval av samtal har jag guidats av mina forskningsfrågor: Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen? Vilka normer om kön och skolarbete vidmakthålls, utmanas eller nyskapas via språkpraktikerna? Vilka elevidentiteter blir möjliggjorda eller begränsade i praktikgemenskapen? Jag har också låtit mina egna spontana intryck av att ”här händer något intressant” fått guida mig till att välja ut samtal för att studera detaljerna i dessa, och detta har ofta varit situationer då någon av samtalsdeltagarna gör något som uppfattas som avvikande eller oväntat av de andra deltagarna (jfr Tholander 2002:50). Oftast har jag inte kunnat sätta ord på intrycken förrän jag har gjort själva

samtalsanalyserna. Samtalsanalyserna har också många gånger överraskat mig då händelserna har visat sig vara betydligt mer komplexa än vad som först framgått, och analyserna har då möjliggjort att jag kan uppmärksamma fler aspekter på samtalen.

4.6.1.1 Olika interaktionssituationer som ramar för samtalen

I det insamlade materialet förekommer många olika typer av samtal. I analysprocessen har jag för enkelhetens skull valt att klassificera samtalen i två grova kategorier: lärarledda helklassamtal samt elevers samtal i mindre grupper och där lärarens roll är mindra framträdande. De lärarledda helklassamtalen kan fylla olika syften: det vanligaste är att läraren instruerar eleverna inför en uppgift eller leder en genomgång av grundläggande kunskaper inför exempelvis ett nytt arbetsområde, men vanligt förekommande är också att man bearbetar kunskap tillsammans i det lärarledda helklassamtalet (Palmér 2010:27). Det är min uppfattning att alla lärarledda helklassamtal också har ett socialt syfte även om det inte alltid är lika framträdande som till exempel det instruerande syftet. Det sociala syftet märks tydligast när läraren försöker bygga relationer genom att skapa en personlig och lättsam kontakt med eleverna, exempelvis genom att samtala om vardagliga saker. Samtalen i mindre grupp kan också ha olika syfte. De kan vara inriktade på ett problem, till exempel en skoluppgift, och är då av utforskande slag. De kan också vara mer av typen här-och-nu-samtal och är då ofta kontextberoende och styrs av den pågående aktiviteten, exempelvis bundna till en praktisk uppgift, och sådana samtal uppstod exempelvis ofta när eleverna i min studie jobbade i verkstaden. Alla samtal fyller ofta flera funktioner och därför är det inte ovanligt att samtalen i mindre grupp också handlar om andra saker än det aktuella skolarbetet. I samtalen iscensätts identiteter och byggs relationer mellan eleverna. Detta sker i samband med formella lärandet, men ibland också på bekostnad av detta lärande (Palmér 2010:53).

Helklassamtal och samtal i mindre grupper kan ses som två olika typer av interaktionssituationer som ramar in vad som blir möjligt för samtalsdeltagarna att göra (Lindblad & Sahlström 1999). Förutsättningarna för de samtal som skapas är därmed olika i de två interaktionssituationerna. Det vanliga sättet att se på lärarledda helklassamtal är att det är läraren som har makten i samtalet eftersom han eller hon är den som bestämmer agendan via sin institutionellt föreskrivna roll som ledare. En vanlig beskrivning av det traditionella lärarledda samtalet är IRE-strukturen (Initiering, respons, evaluering), en samtalsstruktur där det vanligtvis är läraren som initierar samtalet genom en fråga som eleverna förväntas svara på. Svaret värderas och följs sedan upp av läraren som kommer att dominera

klassrumsinteraktionen (Evaldsson et al. 2001). Att läraren dominerar samtalsrummet vid helklassamtal innebär dock inte alltid att läraren automatisk äger makten över samtalet (Manke 1997). Med denna vetskap som bakgrund har jag försökt att sträva efter bredd i materialet och att belysa såväl lärarledda helklassamtal som samtal som sker i mindre grupp mellan elever och då lärare inte deltar, alternativt har en mer passiv roll.

4.6.1.2 Reflexivitet

Ett urval och en analys görs alltid utifrån någon sorts förståelse av studieobjektet, varför en medvetenhet om detta är viktigt i alla steg i forskningsprocessen. Detta gäller kanske särskilt när studieobjektet handlar om kön eftersom det är lätt att tolka individers handlande utifrån föreställningar om könsskillnader (Eckert & McConnell-Ginet 2003:80; Cameron 2006). Ett sätt att undvika detta är att närma sig materialet med en föreställning om att alla samtal är dynamiska, och att de därför inte enbart reflekterar etablerade mönster utan ständigt skapar nya. Då jag inte anser att det finns objektiv forskning i traditionell mening, eftersom forskaren också befinner sig i en social kontext och därför ofrånkomligen använder sig av sina egna erfarenheter och subjektiva tolkningar i varje steg av forskningsprocessen, anser jag dessutom att det är svårt att göra en tydlig distinktion mellan att vara forskare och deltagare. Som forskare är man både och. Detta gäller kanske särskilt när man studerar samtal eftersom man oundvikligen själv deltar i samtalen som lyssnare då man observerar dem. Jag utgår här från att båda positionerna, samtalsdeltagare och forskare, behövs och informerar varandra i analyserna av samtalen (Preece 2009).

I mina beskrivningar av interaktionen har jag som forskare valt fokus och därmed också valt att lyfta fram och uppmärksamma vissa aspekter i samtalet på bekostnad av andra. Det är forskarens roll. De tolkningar som görs präglas av de teorier jag har valt samt av min kännedom om praktikgemenskapen där också mina egna lärarerfarenheter bidragit till de tolkningar som görs. Jag har strävat efter att försöka redogöra för mina tolkningar så långt det är möjligt, samt för att öppna upp för alternativa tolkningar där det är möjligt. För att möjliggöra kritisk reflektion av min egen position och mitt perspektiv som forskare har samtalsanalyserna ställts mot de beskrivningar av praktikgemenskapen som medlemmarna i praktikgemenskapen förmedlar via intervjuerna. De kan på så vis ge värdefulla inblickar i vilka språkpraktiker och normer som deltagarna själva anser är framträdande, och intervjuerna kan därför ge kunskap om samband som inte uppmärksammats av mig som forskare (Pichler 2008).

4.6.2 Samtalsanalytiska nyckelbegrepp

Samtalsanalysen erbjuder möjligheter att kunna analysera deltagarnas språkliga aktiviteter på detaljerad nivå. Ljudinspelningar innebär att man kan lyssna på samma samtal flera gånger. Därmed ökar också möjligheterna att kunna undersöka vad som händer i samtalen i detalj och försöka nå en förståelse för vad handlingarna betyder för deltagarna själva. I mina analyser av samtalen har jag inte enbart varit inriktad på att studera hur samtalen växer fram, utan också på de funktioner samtalsturerna fyller, i syfte att kunna belysa de förhandlingar som sker i samtalen angående normer och möjliga identitetspositioner. Undersökningens övergripande syfte och frågeställningar har därför i stor utsträckning fått styra hur samtalsanalysen används som metod i denna undersökning. Jag har därför valt att använda mig av samtalsanalytiska begrepp som ursprungligen härstammar från olika samtalsanalytiska traditioner. I grunden ligger en förenklad CA-metod (conversation analysis) med fokus på samtalens struktur, som kompletterats med begrepp och antaganden från den interaktionella sociolingvistiken, för att närmare kunna beskriva yttrandens funktioner i olika sammanhang (Norrby 2004).

I syfte att underlätta läsningen av samtalsanalyserna i texten följer här en presentation i alfabetisk ordning av de samtalsanalytiska begreppen som används i undersökningen:

Ansiktsbevarande =I de flesta samtal är deltagarna måna om att säga och göra saker som är förenliga med de självbilder som deltagarna vill skapa, d.v.s. genom yttranden vill de bevara och inte förlora sitt eget eller andras ansikte. Genom att samarbeta om detta och använda samtalsstrategier som är ansiktsbevarande kan ett positivt samtalsklimat upprätthållas.

Ansiktshotande = Ett yttrande kan uppfattas som ansiktshotande om det på något sätt utgör ett hot mot någon av samtalsdeltagarnas självbild, d.v.s. om man medvetet väljer att förolämpa eller på andra sätt underminerar den självbild som andra försöker förmedla i samtalet.

Direkt stil = Att tala klarspråk, eller vara rakt på sak i det budskap man vill förmedla.

Indirekt stil = Att linda in budskapet, eller göra det mångtydigt, exempelvis för att undvika att såra andra deltagare, eller för att bevara distans och oberoende mellan samtalsdeltagarna.

Inre och yttre samtalskontext = Med inre samtalskontext avses själva samtalskontexten d.v.s. det sammanhang som skapas i själva samtalet, med yttre samtalskontext avses situationen där samtalet skapas, t.ex. deltagarnas roller och inbördes relationer samt mer övergripande kulturella och samhälleliga ordningar.

Kontextualiseringssignaler = Verbala och icke-verbala tecken som signalerar talarintention och därmed visar hur yttranden ska tolkas, t.ex. betoning, tempo, val av stil.

Lystringssignaler = Ett sätt att uppmana de andra samtalsdeltagarna att lyssna noga, t.ex. via ”Du!”, ”Hallå!”.

Preannonsering = Ett sätt att erbjuda ett tänkbart samtalsämne, t.ex. ”Har ni hört att..?”.

Påhäng = Modifierande kommentarer till det som just sagts. Kortare än turtillägg.

Replikskifte = Samtalsturer som utformas efter varandra, t.ex. fråga- svar.

Reparationsstrategi= Ett sätt att reparera felsägningar eller göra förtydliganden.

Responsstrategi = Sätt att svara i ett replikskifte.

Samtalsram = Den bakgrund som samtalsdeltagarna behöver för att veta hur ett yttrande ska tolkas. Dessa skapas och förändras under samtalets gång och signaleras via kontextualiseringssignaler som exempelvis röst, intonation och ansiktsuttryck.

Samtalstur = Då en person har ordet och yttrar sig. Kan utgöras av såväl längre yttranden som enstaka ord. I analyserna använder jag begreppen *samtalstur*, *samtalsbidrag, yttrande* och *replik* som synonyma.

Samtalsämne = Samtalets innehåll.

Samtidigt tal = När samtalsdeltagares yttranden överlappar varandra. Överlappningarna kan fylla olika funktioner: antingen som sätt att försöka avbryta talaren, exempelvis i syfte att överta samtalsturen, *avbrott,* eller som sätt att visa stöd eller att man aktivt lyssnar på talaren, *uppbackningar*.

Sekvens = En innehållsligt avgränsad replikväxling.

Sidospår = En kort utflykt från samtalsämnet.

Skratt = Skratt kan betraktas som en samtalstur. Vanligt är att skratt förekommer som respons i ett replikskifte, exempelvis på ett skämt. Skratt kan också ses som uppbackningar och fungerar då som sätt att signalera aktivt lyssnande eller att man stödjer det talaren säger. Men skratt kan fylla fler funktioner än som respons till skämt. Man kan t.ex. skratta ironiskt, av förlägenhet o.s.v. Skrattet fungerar då som sätt att modifiera ett yttrande. Skrattets betydelse och funktion måste därför alltid avgöras i samtalssituationen.

Turtagning = De grundläggande reglerna för hur ordet fördelas mellan samtalsdeltagarna.
Turtillägg = Tal som adderas till samtalsturer, exempelvis förtydligande bisatser.
Uppbackningar = Se *samtidigt tal* för definition.
Ämnesbyte/ämnesnominering = Olika sätt att byta samtalsämne.

(Huvudsaklig källa: Norrby 2004, källa *ansikthot*: Rooswall 2000:35, källa *skratt*: Ohlsson 2003:104–106.)

4.6.3 Transkription

Transkription är inte enbart en mekanisk process där inspelat tal översätts till skrift utan en viktig process i analysarbetet då materialet noggrant gås igenom och då viktiga val görs angående hur det inspelade talet ska representeras i text. Här görs därför såväl avgörande tolkningar som analyser av materialet. Vilket transkriptionssystem man väljer för att göra detta bestäms lämpligast utifrån undersökningens syfte. Detaljerade transkriptioner gör att det blir möjligt att studera deltagarnas handlingar ingående men detta bör samtidigt avvägas mot transkriptionens läsbarhet (Cameron 2001:31–44). I min studie har jag eftersträvat att återge ett vidare perspektiv på samtalen, där såväl inre som yttre kontextuella aspekter av samtalen ansetts viktiga, varför läsbarheten av transkriptionerna har prioriterats före detaljerade återgivningar. I transkriptionerna används därför huvudsakligen skriftspråksformer, även om jag i vissa fall även återger talspråksformer, exempelvis för att markera vissa dialektala och ungdomsspråkliga varianter som är vanligt förekommande i praktikgemenskapen och därför kan ses som betydelsebärande i relation till elevernas identitetsskapande. Transkriptioner används för att fånga det talade språket som är flyktigt till sin karaktär. Vår uppfattning om det talade språket påverkas dock till stor del av normerna som gäller för det skriftliga språket, varför det talade språket kan verka osammanhängande, innehålla onödiga upprepningar samt språkliga fel när det översätts i skrift. För att inte värdera det transkriberade talet som en sämre variant av språk är det därför viktigt att vara medveten om det talade och skriftliga språkets olika karaktärer och betingelser (Cameron 2001:41).

Eftersom det inspelade materialet består av två olika typer: skolsamtal och intervjuer, har jag använt mig av två olika sätt att transkribera dessa beroende på syftet med analyserna. I intervjuerna har jag främst intresserat mig för elevernas egna beskrivningar av praktikgemenskapen och därför i huvudsak analyserat innehållet i deras yttranden varför transkriptionerna av dessa gjorts enligt en praktisk, skriftspråksnära modell. Trots en

medvetenhet om att alla språkliga handlingar kan fylla fler funktioner än förmedla innehåll, exempelvis iscensätta identiteter och bygga relationer, och att detta har betydelse för de samtal som skapas, är detta inte något som jag eftersträvat att belysa i analyserna av intervjuerna. Detta är ett medvetet och metodologiskt val baserat på mitt syfte med intervjuerna. Vid ett par enstaka fokusgruppsintervjuer har dock relationella aspekter mellan eleverna framträtt som avgörande för hur intervjuerna har utvecklat sig och dessa har därför kort kommenterats i texten.

De skolsamtal som här skildras närmare i samtalsanalyser har transkriberats enligt en förenklad variant av det transkriptionssystem som förekommer inom samtalsanalys (CA) och bygger på det system som utarbetats av Gail Jefferson (Norrby 2004:98–99). Inom samtalsanalys är det inspelade samtalet det primära materialet som analyserna utgår från då transkriptionen aldrig kan återge en fullständig version av ett samtal (Hutchby & Wooffitt 2008:69). I mitt analysarbete har jag därför återgått till inspelningarna så ofta som möjligt för att bygga mina beskrivningar och tolkningar på dessa. Transkriptionerna har på så vis också kontinuerligt reviderats då nya lyssningar många gånger också inneburit nya iakttagelser.

De transkriptionssymboler som använts i återgivningen av skolsamtalen är:

Symbol	**Mening**	
Ord	(understrykning)	Ord som betonas
ORD	(versaler)	Högljutt tal
°ord°	(gradtecken)	Tyst tal
”ord”	(citattecken)	Tal som återges
o::rd	(kolon)	Utdraget ljud
o-	(bindestreck)	Abrupt avbrytning av ord
[	(hakparentes)	Samtidigt tal
>ord<	(större än-tecken)	Snabbare tal
<ord>	(mindre än-tecken)	Långsammare tal
=	(likhetstecken)	Yttranden som gränsar till varandra
(.)	(punkt i parentes)	Mikropaus
(2)	(nummer i parentes)	Längd på tystnad i sekunder
Hehehe	(serie av he:n)	Skratt
((ler))	(dubbelparentes)	Beskrivning av ytterligare relevant information
( )	(tom parentes)	Ohörbart tal

När jag citerar transkriptionerna i löpande analystext har jag valt att använda mig av ett citeringssystem istället för exakt återgivning av transkriptionen. Exempelvis anges betoningar och hastighet i

transkriptionerna (>Ofta jag är det!<) men inte i den löpande analystexten ("Ofta jag är det!"). Detta i syfte att underlätta läsningen.

I undersökningen har samtliga deltagare fått fiktiva namn. Dessa namn har valts ut helt slumpvis (namnsdagar ur almanacka). I valet av dessa fiktiva namn har enbart överstämmelse mellan deltagarnas kön och etnicitet ansetts viktigt att eftersträva. Då samtliga klasser antas tillhöra samma praktikgemenskap har jag valt att som princip inte särskilja de olika klasserna genom att namnge dem. Detta val görs av hänsyn till deltagarna och för att minimera risken för igenkänning. Klasserna benämns enbart vid några tillfällen då skillnaderna mellan klasserna anses viktiga för tolkningarna. Skillnaderna anges då främst via beskrivningarna blandklass - pojkklass. Vid enbart några enstaka tillfällen anges klassernas olika programinriktningar.

4.7 Forskningsetik

Studien har etikprövats av den regionala etikprövningsnämnden. Främsta skälet till att det ansågs viktigt med en etikprövning av projektet var att jag bedömde att det fanns en liten risk att studiens intervjuer skulle komma att handla om sexistiskt och homofobiskt språk och därför kunna tangera frågor om sexualitet, vilket skulle kunna upplevas som ett integritetsintrång av deltagarna. Ett annat skäl var att jag ansåg att studiens ljudinspelningar skulle kunna göra viss påverkan på deltagarnas språkbruk och därför också innebära vissa risker för kränkningar till följd av min studie, varför det kändes viktigt att noggrant överväga olika risker med studien och få projektet granskat (Vetenskapsrådet 2011:42–45). Etikprövningsnämndens yttrande var att det inte fanns några etiska problem med projektet. Etiska överväganden har dock gjorts genomgående i forskningsprocessen på så vis att de val som har gjorts ständigt har vägts mot de risker som kan finnas samt mot värdet av den kunskap som vinns.

De grundläggande forskningsetiska principerna: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002), har följts på så vis att jag har informerat samtliga deltagare muntligt och skriftligt om studiens syfte och inhämtat skriftligt samtycke. Jag har också återkommande gett deltagarna information om att de när som helst har möjlighet att avbryta sitt deltagande om de så önskar. Jag informerande också dem om att det insamlade materialet skulle anonymiseras och enbart användas av mig, samt förvaras så inte obehöriga har tillgång till det. Jag poängterade särskilt och vid ett flertal tillfällen för eleverna att de skulle anonymiseras och avidentifieras så långt det var möjligt för att minimera riskerna för att de skulle gå att känna igen i den

färdiga avhandlingstexten. Detta bemöttes på olika sätt. De flesta eleverna verkade anse att detta var viktigt men ett par elever uttryckte också besvikelse över att de inte skulle få behålla sina vanliga namn i den färdiga texten. Ett par elever önskade att få välja sina egna fingerade namn. Jag valde dock att vänligt men bestämt säga nej till detta önskemål då jag bedömde att varken jag eller deltagarna riktigt kunde föreställa sig vad detta skulle kunna innebära i form av exempelvis risker för igenkänning.

Eftersom studiens syfte var att, så långt det är möjligt, undersöka naturligt förekommande samtal, kunde tyvärr inte alltför detaljerad information om studiens syfte ges, då jag bedömde att det fanns en risk att detta skulle kunna innebära oönskade forskningseffekter, exempelvis att stereotypa beteenden överdrevs av deltagarna. Jag valde därför att utesluta orden *kön* och *genus* i min presentation av studiens syfte för eleverna, vilket kan tyckas vara oetiskt. Det fanns dock flera skäl till detta. I min strävan efter öppenhet ville jag inte påverka deltagarna i allt för stor utsträckning, helt enkelt av rädsla för att alltför utförlig information om undersökningens syfte skulle kunna styra vad som blev resultatet. Den största rädslan var att deltagarna i så fall skulle ha fokuserat alldeles för mycket på att lyfta fram könsskillnader. Detta gällde framförallt i intervjuerna då jag anade att föreställningar om könsskillnader skulle kunna komma till uttryck. Detta antagande baserade jag på mina lärarerfarenheter och kännedom om de vanligt förekommande föreställningarna om könsskillnader som ofta artikuleras i skolans värld. I min strävan efter öppenhet hade jag valt att betrakta kön som något som görs tillsammans med andra aspekter av socialt liv, och ansåg därför att det var viktigt och värdefullt att inte framhäva kön eller genus som något som jag ville studera isolerat. Jag var också intresserad av praktikgemenskapen och dess språkpraktiker som helhet, och likheterna mellan eleverna ansågs därför vara minst lika viktiga som skillnaderna, varför jag ville undvika att styra in deltagarna på de ena eller de andra skillnaderna. Jag är dock av den uppfattningen att det finns en intressant spänning mellan stereotypa föreställningar om kön och hur kön faktiskt görs i praktiker. Stereotypa föreställningar om kön kan fungera som ideologiska kartor som vi försöker förhålla oss till när vi samtalar i det vardagliga livet, men studier av språk och kön måste ta sin utgångspunkt i faktiska språkpraktiker, och inte i dessa föreställningar (Eckert & McConnell-Ginet 2003:87).

Jag bedömde också att uteslutandet av orden *kön* och *genus* i min information till eleverna inte skulle ha påverkat deltagarnas ställningstagande till att medverka i studien. Denna bedömning grundade jag på det faktum att jag i min information till eleverna bland annat uppgav att jag intresserade mig för ”gymnasieelevers språkbruk i skolan”, d.v.s. för språkbruket i en ganska vid bemärkelse. Det är därför inte orimligt eleverna

ändå förstod att kön skulle kunna bli en aspekt av analyserna, vilket också styrks av de forskningseffekter som uppstod och som beskrivits tidigare i texten (se avsnitt 4.4.4). I en klass googlade några elever på mitt namn och kunde läsa på universitetets hemsida att jag tillhör genusforskarskolan, samt en mer ingående beskrivning av vad min studie handlar om. Detta påverkade dock inte dessa elevers vilja till fortsatt deltagande. Hur informationen däremot kan ha påverkat just dessa elevers handlingar i studien kan jag däremot inte uttala mig om.

Eleverna var i huvudsak väldigt snabba med att ge samtycke till deltagande i studien, vilket förvånade mig lite grann. När jag gjorde mina första fältstudier, under pilotstudien, samtyckte nästan samtliga elever till deltagande i studien direkt efter min presentation och lämnade in sina underskrifter utan någon betänketid. Jag reflekterade då över att det kan ha funnits elever som var tveksamma i gruppen och som kanske ville ha mer betänketid men som inte vågade visa sin tveksamhet inför de andra. Jag hörde till exempel att en elev först sade att han inte ville vara med, men sedan ändrade sig när alla andra skrev på. En annan elev ställde flera frågor om hur jag skulle kunna garantera anonymiteten i undersökningen, innan han tog ställning. När jag gjorde min andra fältstudie, huvudstudien, såg jag till att eleverna gavs längre betänketid för att vara säker på att samtycket lämnades frivilligt.

Som jag beskriver inledningsvis i detta avsnitt ansåg jag att noggranna etiska överväganden var viktiga att göra i förväg eftersom jag bland annat inte kunde överblicka hur ljudinspelningen som insamlingsmetod skulle kunna påverka deltagarnas handlingar. Exempelvis var jag rädd att deltagarna, med vetskapen om att de deltog i en språksociologisk studie och att de blev inspelade och observerade, i ett inledande skede skulle överdriva sitt sätt att samtala. En liten risk med detta ansågs då också vara att även språkliga uttryck som kan uppfattas som kränkande kunde ökas eller förvärras. Den risk som fanns att vissa kränkande språkhandlingar skulle förstärkas av undersökningen bedömdes dock som försumbar i det längre perspektiv som tolv års skolgång innebär. Då intervjufrågorna till största delen kretsade kring språkbruk, ansågs det sannolikt att kränkningar skulle bli föremål för diskussion även här. I intervjuerna försökte jag därför medvetet att styra diskussioner som handlade om kränkningar så att de skulle hamna på en mer generell nivå för att undvika att enskilda individer eller deras handlingar hamnade i fokus. I en fokusgruppsintervju misslyckades jag dessvärre med denna styrning vilket resulterade i att eleverna valde att beskriva hur de tidigare brukade kränka en annan elev i sin klass samt göra sig lustiga över hur denna elev brukade besvara kränkningarna. Jag lyckades dock styra över samtalet till att handla om hur man bör vara som fordonselev i allmänhet

och samtalet fortsatte därefter runt denna fråga. Eftersom eleven i fråga redan befann sig i en utsatt position var jag rädd att samtalet om eleven skulle kunna befästa dennes utsatta position ytterligare. I fokusgruppsintervjun fick eleverna som deltog i diskussionen i alla fall möjlighet prata om och att reflektera över sitt språkbruk gentemot andra elever, vilket de kanske inte gör särskilt ofta annars. På så vis kan samtalet ändå ha lett till en större språklig medvetenhet bland deltagarna och därmed också fört något gott med sig.

Den samtalsanalytiska modell som jag har valt att använda i mina analyser av skolsamtalen kan ses som en form av maktanalys vilket innebär att elevers språkliga handlingar belyses utifrån relationella aspekter, och beskrivs bland annat i termer av olika identitetspositioner. En risk som jag bedömer finns med detta analysförfarande är att vissa deltagares handlingar kan komma att uppfattas som ofördelaktiga. Om jag t.ex. väljer att beskriva handlingarna i skolsamtalen ur de marginaliserades synvinkel, kan jag sätta fokus på deras utsatta situation, men jag riskerar samtidigt att förstärka deras utanförskap genom att beskriva det i ord och måla upp vissa individer som oförmögna att förändra sina utsatta positioner. För att balansera upp den bild som en sådan maktanalys ger, har intervjuerna använts för att förmedla den bild som eleverna själva konstruerar. Detta forskningsetiska övervägande ligger alltså till stor del bakom mitt val av att använda mig av flera olika insamlingsmetoder. Med mina lärarerfarenheter i bagaget förstår jag också att de olika roller som elever intar kan variera i olika kontexter, och att de identitetspositioner som framträder som dominanta eller marginaliserade i mina samtalsanalyser varierar beroende på sammanhang. Mina erfarenheter och min förförståelse kan därför ses som viktiga hjälpmedel i tolkningarna och hanteringen av detta. Jag kan däremot inte garantera att det i analyserna framkommer aspekter eller att jag drar slutsatser som deltagarna inte har tänkt sig (Kalman 2008). Deltagarna skyddas här av den konfidentiella behandlingen av materialet. Då risken för igenkänning inom grupperna trots detta kan finnas, och då analyserna kan innebära att vissa deltagare framstår som marginaliserade eller underordnade i vissa situationer, har ingen återkoppling skett till deltagarna förrän vid publiceringen av avhandlingen eftersom en tidigare återkoppling skulle kunna försvaga redan utsatta.

Sammanfattningsvis kan man säga att jag har strävat efter att de som har studerats inte ska gå att känna igen, samtidigt som undersökningen också måste hålla för vetenskaplig granskning. De val som gjorts i utformningen av studien: att jag har valt att utgå från fordonsprogrammet som praktikgemenskap och samlat in material från fyra olika klasser, samt de val som gjorts i presentationen av resultaten: att jag t.ex. har valt att inte belysa skillnaderna mellan klasserna i särskilt stor utsträckning, bygger därför

också till stor del på dessa etiska överväganden. Mitt moraliska ansvar slutade inte när fältarbetet var klart. Urvalet av samtalssekvenser som återges har till del gjorts med tanke på individerna som deltar i samtalen. Exempelvis har vissa samtalssituationer valts bort, exempelvis för att jag bedömer att igenkänningsfaktorn kan vara stor eller för att jag anser att de språkliga aktiviteterna eleverna emellan tangerar grova kränkningar.

5. Fordonsprogrammet som praktikgemenskap

Som framgått tidigare har jag i denna studie valt att betrakta fordonsprogrammet som en praktikgemenskap. Detta eftersom elevernas gemensamma projekt, att delta i praktiken på fordonsprogrammet och att benämnas fordonselever, är en gemensam nämnare för dem. Praktiken är det centrala i teorin om praktikgemenskaper, där det gemensamma engagemanget i en delad aktivitet antas vara det som håller gemenskapen samman (Wenger 1998:6). I detta kapitel kommer de gemensamma omständigheter som förenar eleverna att beskrivas mer ingående, för att belysa såväl det som deltagarna delar som det som utgör skillnader.

Jag börjar med att teckna en bild av den yttre miljön i skolan för att beskriva den specifika plats som förenar deltagarna i praktikgemenskapen. Därefter beskrivs kortfattat andra yttre omständigheter som möjliggör de samtal som skapas: schemat och hur undervisningen bedrivs. Avslutningsvis i detta kapitel återges några elevers röster om varför de valde att söka sig till fordonsprogrammet samt vilka mål de har med sin utbildning. Praktikgemenskaper ska ses som föränderliga och i ständigt tillblivande eftersom deltagarna är aktörer som har möjlighet att förändra, förhandla om, och därmed också förskjuta handlingsmönster och förhållningssätt (Wenger 1998:78). De yttre omständigheterna ska både ses som en ramar som skapar förutsättningar för samtalen och som omständigheter som kan användas på olika sätt av medlemmarna i praktikgemenskapen för att uppnå olika mål i samtalen, exempelvis iscensätta identiteter och skapa allianser eller hierarkier.

5.1 Beskrivning av skolan

Gymnasieskolan är stor och ligger belägen i norra Sverige. Skolan har stort upptagningsområde. Vid tiden för fältstudierna gick det ungefär 900 gymnasieelever i tolv olika gymnasieprogram. Av dessa gick ungefär hälften av eleverna på program som kan kallas för yrkesförberedande. Inom fordonsprogrammet finns flera olika inriktningar. Eftersom elevantalet är stort på skolan och eftersom de yrkesförberedande programmen kräver mycket yta till sina verkstäder, är skolan geografiskt uppdelad i fyra närliggande områden. De studieförberedande programmen samt några få inriktningar av de yrkesförberedande programmen ligger i huvudbyggnaden, medan merparten av de yrkesförberedande programmen ligger utspridda i olika närliggande områden. Tre av de fyra klasser som ingår i studien håller

till i en gammal industrilokal som ligger ett par hundra meter från skolans huvudbyggnad medan den fjärde klassen är inhyst i huvudbyggnaden. Klasserna har nästan all sin undervisning där de är inhysta, förutom idrott, och vistas därför sällan i någon annan skolbyggnad.

5.1.1 Klassrummen

De klassrum som de fyra olika klasserna vistas i ser relativt olika ut. Det är framförallt stora skillnader mellan klassrummen som är inhysta i skolans huvudbyggnad och klassrummen som ligger i industrilokalen. Klassrummen i huvudbyggnaden är stora, luftiga och enhetligt inredda med likadana bänkar och stolar. De ger därför ett förhållandevis rent och ordnat intryck till skillnad från klassrummen i industrilokalen. Där är bänkarna av flera olika modeller och uppradade så att det enbart finns smala gångar emellan. Bänkarna och stolarna står ofta lite kors och tvärs när eleverna lämnat salen efter en lektion. En orsak till detta är att salarna är ganska små vilket gör att det inte finns mycket utrymme för eleverna att röra sig på. Det lilla utrymmet innebär också att eleverna tvingas sitta ganska nära varandra under lektionerna. I alla klassrum är det vanligt att elever lägger ut sina snusprillor i papperskorgen trots att de är anvisade att använda toaletten till detta, och därför finns alltid en markant snusdoft i rummen. Trots lärarnas tillsägelser är det också vanligt att det återfinns tomma Coca-colaflaskor och papper kvarlämnade på bänkarna efter lektionerna, vilket också bidrar till ett rörigt intryck. Klassrummen ligger i nära anslutning till verkstäderna. Det innebär att motorljud eller ljud då någon slipar eller använder högtryckstvätt i verkstäderna hörs ganska väl, även när dörrarna är stängda. Trots detta verkar eleverna vara ganska vana vid oväsendet och under tiden jag observerade klasserna var det endast vid ett fåtal tillfällen som jag hörde någon kommentera det. Det var snarare ljud från förbipasserande utifrån den närliggande korridoren eller ljud från bilmotorer utifrån parkeringen som uppmärksammades och kommenterades av eleverna.

5.1.2 Verkstäderna

De fyra klasserna håller till i tre olika verkstäder. Då verkstadslokalerna har anpassats efter den inriktning som håller till där innebär det i praktiken att de ser ganska olika ut. Mest specifika är verkstadslokalerna där lackeringsinriktningen håller till eftersom de är försedda med speciella utrymmen där föremål och fordon lackeras och torkas. På denna verkstad är det också mycket folk i rörelse. Det är ständigt elever där som har lektioner, men det är också ganska många elever som passerar på väg till lektionssalar eller som helt enkelt bara är där för att hälsa på sina kompisar. I alla verkstäder är det ofta trångt mellan fordonen och man måste därför kryssa

sig fram mellan dem för att ta sig fram. Yrkeslärarna brukar antingen befinna sig ute på verkstadsgolvet eller i lärarrummen som ligger i anslutning till verkstäderna och dit dörrarna alltid står på vid gavel. Jag skulle vilja beskriva stämningen i verkstäderna som familjär och öppen. Alla verkar känna varandra men eleverna verkar också vana vid att det ofta kommer besökare utifrån. Det beror bland annat på att man ibland tar in kundbilar utifrån som man fixar till. På så vis finansieras många av skolans egna och större arbetsprojekt i verkstäderna. Under några av de veckor som jag gör mina fältstudier håller bland annat några elever på med ett projekt med en sportbil. Det är ett gemensamt projekt mellan flera av klasserna, där eleverna som läser programmet med inriktning mot karosseri först fått fixa i ordning karossen på en äldre bil och där eleverna som går lackeringsinriktningen sedan fått slutföra lackeringsarbetet. Projektbilen fick stor uppmärksamhet, jag såg ofta både elever och lärare stå och beundra den när jag passerade verkstaden på väg till lektionssalarna.

På rasterna sitter eleverna ofta och pratar i små grupper, fikar, går ut och röker, kör eller åker epa-traktor eller bil. Utifrån mina observationer och enligt vad eleverna själva berättar umgås de sällan med elever ur andra gymnasieprogram under skoltid. Eleverna beskriver dels att de sällan har möjligheter till detta på grund av praktiska skäl, att de befinner sig geografiskt avskilda från de andra gymnasieprogrammen, och därför till exempel sällan har tid att ta sig till skolans gemensamma kafeteria på rasterna, dels uttrycker några av eleverna ståndpunkten att de inte vill umgås med elever från andra gymnasieprogram. Detta uttrycks tydligast av flickorna när kafeterian kommer på tal. Flickorna beskriver att de helst väljer att undvika kafeterian och andra gemensamma platser på skolan de dagar när de har verkstadspass, av rädsla för att dömas av andra elever på grund av sina smutsiga verkstadskläder.

5.2 Schema

De fyra klasser som jag har studerat har alltså tre olika inriktningar: transport, karosseri och lackering. Trots de olika inriktningarna har samtliga fyra klasser ungefär liknande schemaupplägg som innebär att skolveckan delas lika mellan kärnämnena och de ämnen man läser på yrkessidan. Yrkesämnet läses sammanhängande för att eleverna ska ha möjlighet att sätta sig in i och göra större sammanhängande arbetsprojekt i verkstaden. För eleverna innebär detta att man i stort sett ägnar två och en halv dag till yrkesämnet, medan kärnämnena utgör den resterande delen av veckan. De kärnämnen som lästes i klasserna vid tiden för mina fältstudier var, med

något enstaka undantag, svenska, engelska, matematik, datakunskap[13] och idrott. Flera av klasserna har varje kärnämne endast en gång i veckan vilket innebär långa lektionspass på 80 minuter.

Yrkesämnet består av flera olika kurser och är enligt schemat uppdelat mellan mer renodlade teoretiska pass som man kallar yrkesteori och där undervisningen i huvudsak bedrivs i klassrummet, och i yrkesämne som då avser den mer praktiskt inriktade delen i verkstaden. I praktiken följs denna uppdelning strikt i enbart två av klasserna som jag följer. I de andra två klasserna används denna uppdelning mer flexibelt. Yrkesteorin och de praktiska uppgifterna görs då parallellt hela tiden oavsett vad som står på schemat, och eleverna växlar då mellan att göra de teoretiska uppgifterna i klassrummet och de praktiska momenten i verkstaden.

Därtill har eleverna ett par timmar IV-valstid (individuellt val) varje vecka då de själva får välja vad de vill läsa för kurser. De mest populära kurserna på IV-valstid bland fordonseleverna vid tiden för mina fältstudier var de som leder till jägarexamen, samt till färdbevis för snöskoter. Vanligt är också att eleverna väljer ytterligare fördjupning i yrkesämnet på IV-valstiden. Detta innebär att vissa elever spenderar mer tid i verkstaden än andra och att det därför kan finnas stora skillnader mellan hur många moment eleverna hinner göra i sina kurser i yrkesämnet.

5.2.1 Yrkesämnet

I de tre förstaårsklasserna organiseras undervisningen i yrkesämnet på ungefär samma sätt i alla klasserna eftersom man i stort sett utgår från ett och samma läromedel. Vanligtvis har läraren gemensamma genomgångar inför varje nytt arbetsområde, eleverna får därefter arbeta enskilt med att svara på frågor i arbetsböcker innan de sedan utför vissa moment och övningar i verkstaden. Avslutningsvis testas elevernas kunskaper i varje moment och kurs via enskilda prov som görs på dator. Provresultaten noteras av läraren. Om eleverna inte klarar gränsen för godkänt på något av proven får man göra om provet tills man har klarat av det.

Undervisningen i verkstaden bygger på att eleverna kan arbeta med olika uppgifter. Det finns endast ett begränsat antal arbetsstationer där de praktiska övningarna kan göras, och därför har inte alla elever möjlighet att göra exakt alla moment samtidigt i verkstaden. Detta innebär ett visst ansvar för eleverna själva att planera för när de kan göra vissa moment och att notera vilka moment som är avklarade. Allteftersom eleverna blir klara med

[13] Datakunskap lästes enbart av tre klasser under perioden för mina fältstudier.

uppgifter i boken vänder de sig till läraren för en avcheckning och signatur, och först därefter kan de göra de praktiska övningarna. Läraren för parallellt med eleven noggranna anteckningar över vilka moment och kurser som varje elev avklarat. I några av verkstäderna finns en lista uppsatt på väggen där eleverna själva kan kryssa i vilka moment som är gjorda. Eleverna har därför god kännedom om hur långt de andra har hunnit i klassen. Med hjälp av listan kan de också se vilka andra i klassen som håller på med ungefär samma uppgifter, och kan därför hitta samarbetspartners eller söka hjälp hos klasskamrater via listan. Då de är många elever i verkstaden men få lärare måste eleverna ofta vänta länge på sin tur för att få hjälp från läraren. Jag noterar att de elever som tydligast signalerar att de behöver hjälp också är de som får hjälp oftast och snabbast. De elever som är tystlåtna får ibland vänta ganska länge på sin tur. Vid ett tillfälle får till exempel en elev i en av klasserna vänta en hel eftermiddag för att få hjälp av läraren med att fylla på bensin i en övningsmotor.

I verkstaden har eleverna möjlighet att arbeta tillsammans med de praktiska övningarna och det är därför vanligt att man väljer att arbeta i par. De teoretiska uppgifterna i övningsböckerna betraktas mer som individuella uppgifter även om det ibland händer att man samarbetar med andra för att lösa de teoretiska uppgifterna i boken också. Jag observerar att det är ganska vanligt förekommande att eleverna ”hjälper” varandra genom att skriva av varandras svar när läraren inte ser. I intervjuerna berättar de flesta eleverna att de anser att det är tråkigt att göra uppgifter i arbetsböckerna, samtidigt som de förstår att yrkesteorin är nödvändigt för att sedan kunna utföra praktiska moment i verkstaden. De tycker också att många av uppgifterna i böckerna är svåra eftersom de anser att texterna i böckerna är faktaspäckade och svårgenomträngliga.

När eleverna arbetar i verkstaden är de inte lika bundna till schemat som på kärnämnena när det gäller raster. Här gör lärarna lite olika. Vissa av yrkesämneslärarna försöker följa schemat så gott det går men låter arbetsuppgifterna i verkstaden styra när det är lämpligast att rasten infaller och låter då alla elever ta rast samtidigt. En del av lärarna kan ibland ge eleverna längre rast som belöning för väl utfört arbete. Vissa av lärarna låter eleverna själva få ta ansvar för sina raster så att de själva kan få välja när de tar rast. Exempelvis tillåter en lärare att eleverna får gå ut och röka i ett par minuter varje timme om de vill, under förutsättning att de arbetar flitigt när de befinner sig i verkstaden.

5.2.2 Kärnämnen

Kärnämnenas upplägg påminner om varandra, särskilt i svenska, engelska, matematik och datakunskap. Lektionerna inleds vanligtvis med att läraren leder ett kort samtal, ofta en kort gemensam genomgång av något, men den största delen av lektionerna får eleverna arbeta själva i sina böcker eller med sina datorer. Läraren går då omkring i klassrummet och hjälper enskilt de elever som behöver. Jag noterar att de flesta lärarledda helklassamtal som genomförs antingen är introduktioner till nya arbetsområden eller repetitioner som görs i syfte att få igång eleverna att arbeta själva. I svenskämnet arbetar man vanligtvis med större projekt eller teman som sträcker sig över flera veckors tid. I två av klasserna som jag studerar håller man exempelvis på med att skriva utredande uppsatser i valfria ämnen. I engelskämnet arbetar man mycket med texter ur läroböcker och gör olika typer av kortare övningar där framförallt läsförståelse, ordkunskap och skrivförmåga övas. I matematikämnet och i datakunskapen följer man en ganska strikt planering där det veckovis står angivet hur många uppgifter man bör hinna. I matematiken och datakunskapen avslutas samtliga av kursens olika moment med prov och när eleverna jobbar enligt planeringen gör de detta för att säkert hinna med alla uppgifterna inför proven. Jag hör ofta lärarna mana på eleverna att arbeta flitigare på lektionerna eller att ta hem och göra uppgifter så att de inte riskerar att ”ligga efter i planeringen”. Idrott är inte ett populärt skolämne hos alla elever på fordonsprogrammet vilket framgår i flera av mina intervjuer med eleverna. Eleverna uttrycker att de uppfattar idrottsundervisningen som både traditionell och lite speciell eftersom stor fokus ligger på elevernas fysiska välbefinnande istället för på prestation. Jag uppfattar det som att idrottslärarna anpassar sin undervisning i hög grad efter elevernas önskemål, men också att mycket av undervisningen kretsar omkring livsstilsfrågor som rör kost och hälsa. I samtliga kärnämnen försöker man anpassa undervisningen så att innehållet berör programmets olika inriktningar och den framtida yrkeskarriären. Denna infärgning av yrkesämnet märks till exempel via de teman eller texter som lärarna väljer att basera undervisningen på, eller i de exempel som lärarna väljer att ta upp i sina genomgångar och som ofta handlar om fordonsrelaterade ämnen.

Eftersom kärnämneslektionerna vanligtvis är långa brukar eleverna få möjlighet till en kort rast på cirka fem minuter när halva lektionen har gått. De flesta eleverna brukar ta den möjligheten till att lämna klassrummet en stund och exempelvis gå ut i verkstaden för att se vad andra klasser håller på med. En del elever sitter kvar men väljer då ofta att surfa på internet eller spela spel på datorerna eller på mobiltelefonerna. Att elever ägnar sig mycket åt andra saker än skolarbete på datorerna är vanligt förekommande på såväl

lektioner i kärnämnena som yrkesämnena. På kärnämnena framträder dessa aktiviteter dock tydligare eftersom lärare ofta uttalar att det inte är tillåtet för eleverna att spela spel eller surfa på nätet under lektionstid, och därför anmärker på detta när de märker att eleverna bryter mot dessa regler.

På kärnämneslektionerna förekommer det ofta att eleverna framför önskemål om att få sluta lektionen tidigare. Detta gäller särskilt lektionerna som ligger före lunch samt den sista lektionen på skoldagen. Jag noterar att de flesta lärarna brukar försöka följa schemat trots att eleverna försöker övertala dem på olika sätt. Det händer vid ett par tillfällen att elever väljer att avsluta lektionerna själva i förtid när de inte får gehör för sina önskemål. Jag har noterat hur två elever vid ett flertal tillfällen tar på sig jackorna och går ut när de tycker att lektionen ska sluta. De övriga i klassen följer då efter och lektionen tar slut trots lärarens protester.

5.3 Mål med utbildningen

Bland de elever som jag intervjuar är det många som berättar att de inte hade fordonsprogrammet som förstahandsval när de sökte till gymnasiet men att olika omständigheter avgjorde att det blev fordonsprogrammet till sist. Dessa elever beskriver på olika sätt sin högstadietid som jobbig och att deras avgångsbetyg därför blev för låga för att de skulle ha möjlighet att komma in på andra utbildningar. Nästan alla de elever som jag intervjuar beskriver sig själva som praktiskt lagda, ”inte teoretiker”, och att detta är ett skäl till varför de valde en praktisk utbildning. En del av eleverna har nära släktingar som jobbar inom fordonsrelaterade yrken och dessa elever beskriver hur fordonsintresset därför har funnits naturligt sedan barnsben. Målet för de flesta med utbildningen är att kunna skaffa sig ett jobb och tjäna pengar direkt efter utbildningen. Att bli självförsörjande, att flytta hemifrån och att äga en egen bil är drömmar som de flesta nämner att de vill förverkliga så snart som möjligt. Av alla elever som jag intervjuar är det bara ett fåtal elever som uttrycker att de eventuellt kan tänka sig att läsa vidare efter gymnasiet. Tre pojkar säger att de kan tänka sig att läsa vidare på högskola. Av eleverna som valt lackering som inriktning beskriver många sig själva som konstnärligt lagda. Jag uppfattar det som att fordonsintresset inte alltid kommer i första hand för flera av dessa elever, utan snarare viljan att skapa med färg och form. I klasserna med lackering som inriktning återfinns också de flesta flickorna. I de två klasser som jag studerar som har lackeringsinriktning går det lika många flickor som pojkar. Några av flickorna berättar att de också drömmer om att bli frisörer, fotografer eller tatuerare. De ser fordonsprogrammet som en möjlighet att skaffa sig en grundutbildning för att skaffa sig ett yrke, men uttrycker att de gärna skulle vilja ägna sig åt sina drömyrken om tillfällen ges i framtiden.

6. Språkpraktiker

6.1 Inledning

I varje praktikgemenskap förhandlas alltid specifika sätt fram för hur man interagerar med varandra och som bland annat baseras på den delade aktiviteten och de gemensamma erfarenheter man delar i gruppen. Genom dessa språkpraktiker kan samtalsdeltagarna signalera sitt medlemskap i praktikgemenskapen. Genom språkpraktikerna skapas också ett gemensamt förhållningssätt till vad som anses vara rätt och viktigt i praktikgemenskapen, en känsla av en gemensam kärna bestående av delade normer och värden. Språkpraktiker på fordonsprogrammet kan alltså ses som det som delvis karaktäriserar och håller ihop praktikgemenskapen, delvis som praktiker där förhandlingar om den gemensamma kärnan sker mellan medlemmarna i praktikgemenskapen. I detta resultatkapitel kommer språkpraktiker på fordonsprogrammet att undersökas och beskrivas. Kapitlet kan både betraktas som en beskrivning av praktikgemenskapen via språkpraktikerna och som en tolkningsgrund för de följande resultatkapitlen där bland annat språkpraktikernas betydelse i förhandlingar om normer om kön och skolarbete undersöks närmare.

6.1.1 Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen?

Då jag strävade efter att undersöka vilka språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen och vad som kännetecknar dessa, valde jag alltså att vistas i fyra olika klasser under relativt intensiva och sammanhängande perioder. Med den breda forskningsfrågan ”Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen?” och med ett stort insamlat material har jag i analyserna kunnat identifiera återkommande sätt att interagera som framträder i alla fyra klasser.

Språkpraktikerna belyses i detta kapitel via några samtalsanalytiska exempel från skolsamtal som jag har observerat och spelat in, samt via fokusgruppsintervjuer med elever om hur de själva väljer att beskriva språkpraktikerna och den praktikgemenskap som de ingår i. Inledningsvis beskriver jag samtalssekvenser ur ett helklassamtal från en och samma lektion med en av klasserna. I kapitlet återges därefter två skolsamtal till från samma klass: ett samtal då en elev bryter mot skolans språkliga normer i klassrummet och därför uppmärksammas av elever och lärare, samt ett

samtal då en elev blir utsatt för påhopp och drift av andra elever. Orsaken till att jag här väljer att återge samtal från en och samma klass är att jag vill försöka beskriva så mycket av situationskontexten som möjligt då den är viktig för de tolkningar som görs. Med situationskontext menar jag här både den inre samtalskontexten, det vill säga det som sker före eller efter ett visst yttrande, och den yttre samtalskontexten, som består av den specifika samtalssituationen samt den vidare sociala och kulturella kontexten där samtalen äger rum (Norrby 2004:41). Till den yttre samtalskontexten räknas till exempel klassens sociala historik och elevernas gemensamma erfarenhetsbank. I samtalsanalyserna har jag dels studerat vilka språkliga aktiviteter som förekommer och vilka föreställningar som kommer till uttryck i dessa via de beskrivningar, ordval och tilltal som används, dels studerat villkoren för samtalen via interaktionsmönster, exempelvis studerat samtalsdeltagarnas talutrymme, villkoren för turtagning, samt hur samtalen byggs upp. I samtalsanalyserna har jag utgått från analysfrågorna: Vem tillåts tala? Till vem? Under vilka villkor? Vem tillåts inte tala? Vilka ämnen eller idéer utvecklas? Vilka utvecklas inte? Vad blir effekterna på övriga samtalsdeltagare? Analyserna av de tre samtalen belyses fortlöpande i relation till elevernas egna beskrivningar av språkpraktikerna via fokusgruppsintervjuer.

De fokusgruppsintervjuer som presenteras är från samtliga fyra klasser. I fokusgruppsintervjuerna framträder som redan sagts elevernas egna beskrivningar av språkpraktikerna och vad de själva vill lyfta fram som kännetecknande för fordonsprogrammet, och dessa används därför i undersökningen som värdefulla källor till hur såväl språkpraktikerna ska förstås som till elevernas egna tolkningar av praktikgemenskapens kärna. Kapitlet avrundas med en analys av fokusgruppsintervjuerna där elevernas egna förklaringar till språkpraktikerna belyses. Här visas att eleverna är eniga om hur språkpraktikerna fungerar, men här framhålls också att eleverna ger uttryck för delvis skilda förklaringsmodeller till språkpraktikerna, vilket visar att de har olika grundläggande förståelser av bakgrunden till dessa.

6.2 ”Håll käften och ha så kul”: Språkpraktiker i helklassamtal

Det skolsamtal som jag nu kommer att närmare analysera är ett lärarlett helklassamtal som innehåller samtalssekvenser där elever balanserar sina svar på lärarens frågor, där elever skämtar på olika sätt för att delvis utmana och delvis anpassa sig efter lärarens agenda och på så vis skapar en skämtsam samtalsram som styr samtalets fortsatta riktning, samt där elever använder utmanande tilltal mot varandra och därmed positionerar varandra i samtal. Samtalssekvenserna som återges är från en lektion i idrott och hälsa

som ägde rum en solig vinterdag i mars i en av pojkklasserna i ett klassrum i nära anslutning till idrottshallen. Det är en ovanlig idrottslektion på så vis att den är teoretisk och handlar om ergonomi men lektionen har valts ut eftersom jag anser att de språkpraktiker som här skildras kan ses som representativa för mitt material i stort. Vid det aktuella observations- och inspelningstillfället hade jag dessutom hunnit följa klassen i ett par veckor, vilket innebar att forskningseffekterna som min närvaro och inspelningsutrustningen skapade hade avtagit något.

6.2.1 Att balansera sina svar

När lektionen inleds har halva klassen ännu inte dykt upp. De elever som är där i tid sätter sig på de två bakersta raderna i klassrummet. Övriga fyller på längre fram allteftersom de anländer. Ett fönster står öppet så det hörs ljud utifrån. Några lågstadieklasser gör sig klara att åka längdskidor på skidspåret som finns utanför idrottshallen. Läraren Rikard ställer sig längst fram vid tavlan och inleder lektionen med att notera närvaro. Han kommenterar att det var länge sedan han träffat flera av eleverna eftersom några av eleverna inte har varit med på idrotten på flera veckor, ett par av dem har läraren inte träffat på en hel månad. Läraren räknar upp några namn som saknas från klasslistan. David hjälper honom med att berätta vilka elever som varit i skolan tidigare under dagen eller inte. Detta är en uppgift som David ofta frivilligt tar på sig, oavsett ämne, trots att han ibland blir anklagad av sina klasskamrater för att liera sig med eller rent av för att fjäska för lärarna. Läraren avslutar sin uppräkning med att konstatera att de nog inte blir fler. Läraren säger att det inte finns någon ”tid att förspilla” och berättar att dagen ska handla om ergonomi. Han bokstaverar ordet tydligt och går sedan och skriver det på tavlan:

Exempel 1. *Håll käften och ha så kul.*
1IdOL:121 Sekvens 1. Tid 2.20–2.44.

```
Läraren:   ERGONOMI. Vad är ergonomi?
David:     Att tillämpa arbetssätt efter (.) personens
           (.) typ förhållande eller efter-
Läraren:   Jaa?=
David:     =eller nån sån där skit
David:     [Och så där ba för att-
Läraren:   [Ja. Nåt sånt där. Nånting sånt ja=
David:     =Eller alltså att göra så bra som möjligt
           utifrån arbetssituationen (.) kan man säga.
Läraren:   Ja. Det. Det skulle man kunna säga.
```

Läraren inleder sin genomgång med en fråga ”Vad är ergonomi?” som David svarar på. David tar här samtalsturen. Han är snabb på att svara och bryr sig inte om att räcka upp handen utan säger svaret rätt ut. David följer här mönstret för de turtagningsregler som är vanliga i alla fyra klasserna som jag har studerat. Det är ofta de elever som tar ordet först som också får ordet i de lärarledda helklassamtalen och därför förekommer handuppräckning sällan. Att döma av Davids svar och det ordval som han använder i sitt svar: ”Att tillämpa arbetssätt efter personens typ förhållande”, är ergonomi ett ämne som David känner till sedan tidigare och som han kanske har läst om. Läraren ger bekräftelse på att David svarar rätt med ett uppmuntrande ”Jaa” innan David hinner avsluta sin samtalstur, varefter David lägger till ”eller nån sån där skit”. Jag tolkar turtillägget som ett sätt för David att modifiera sitt svar som annars kan uppfattas som alltför formellt och korrekt. Genom turtillägget ”eller sån där skit” mildrar han därmed risken att uppfattas som alltför intresserad eller kunnig i ämnet. Detta är en strategi som David använder ofta i vad jag uppfattar som en balansakt i att visa sig lagom mycket intresserad av skolarbete och samtidigt bli accepterad av klasskamraterna. David fortsätter därefter samtalsturen med ”och så där ba för att”, men blir avbruten av läraren som denna gång signalerar att David bara delvis har rätt: ”Ja. Nåt sånt där. Nånting sånt ja.” Därefter ges David möjlighet att utveckla sitt svar och gör detta med något mer informell stil ”Eller alltså att göra så bra som möjligt utifrån arbetssituationen”. Här gör han också ett tillägg i form av ett påhäng*:* ”kan man säga”, som fungerar mildrande till det svar han har gett på så vis att han därmed tonar ned säkerheten något i sitt svar. Svaret bekräftas sedan av läraren med ”Ja. Så skulle man kunna säga”. Läraren väljer sedan att bygga vidare på Davids svar genom att berätta att ergonomi handlar om hur man anpassar arbete och arbetsmiljö utifrån människans förutsättningar.

I den här inledande samtalssekvensen är det läraren och David som är aktiva med resten av klassen som åhörare. Trots att sekvensen är kort kan de strategier som David använder för att tona ned sitt intresse för ergonomi ändå visa på ett återkommande mönster i interaktionen i praktikgemenskapen. En genomgående tendens i alla fyra klasser som jag har studerat är hur eleverna ofta balanserar sina svar på lärarens frågor i vissa situationer för att inte hamna i utsatta positioner. Detta märks kanske tydligast hos elever som David, som av de övriga i klassen betraktas som skolintresserad och därför kan bli en tacksam måltavla för skämt och kommentarer från de andra eleverna om han inte balanserar sina yttranden på rätt sätt. Trots detta vill jag mena att balansakter av det här slaget är något som alla elever mer eller mindre måste förhålla sig till på olika sätt,

eftersom de i sin tur skapar normer för hur man ska handla för att passa in i praktikgemenskapen när det gäller förhållningssätt till skolarbetet, vilket också beskrivs i elevintervjuer (se avsnitt 7.3.6.2) samt kommer att skildras i ett annat analysexempel längre fram (se avsnitt 8.7). En annan återkommande språklig aktivitet i praktikgemenskapen är just skämtandet, som också förekommer under denna ergonomilektion och som beskrivs närmare i nästa samtalssekvens.

6.2.2 Skämtsamma och utmanande handlingar

Läraren fortsätter sin genomgång med att poängtera att eleverna kommer att jobba i en skadedrabbad bransch och att det därför är viktigt att lära sig om ergonomi och säkerhet. Han repeterar därefter att ergonomi handlar om att arbetsmiljön ska anpassas efter människan och inte tvärtom och då följer följande ordväxling:

Sekvens 2. Tid 3.16–4.02.

Lärare:	Så att (.) har vi en maskin som vi ska jobba med. Ett(1.0)ett bord, en stol eller vad det nu är för nånting så är det den som ska anpassas efter oss. Vi ska inte [anpassa oss-
Fredrik:	[Nu har jag anpassat mig efter mitt bord och stol. ((lägger upp skorna på bänken))
	((skratt))
Läraren:	>Sitter du skönt så där?< Jag måste säga att det ser lite tråkigt ut att ha fötterna på bordet så där men ja. >Men du. Vet du vad vi gör?< Ta av dig skorna så är det okej.
	[Om du törs.
Fredrik:	[Jag tar av mig så hälarna är fri.
Nils:	TA INTE AV DIG SKORNA!
Fredrik:	Jag har tagit av mig så att hälarna är fri.
Lärare:	Nja:a-
Martin:	Det är [av säkerhetsskäl.
Lärare:	[Ja. Det köper jag.(2,0) <Äh>=
Dennis:	=Ska du köpa hans sockar?
	((skratt))
Läraren:	Nej, hehehe det är skorna jag är ute efter. Den där lila undersidan, vet du.
	((ler))

I den här sekvensen försöker Fredrik både skoja till det och utmana läraren genom att lägga upp sina skor på bänken framför sig, en handling som vanligtvis inte accepteras av någon av lärarna i de klasser som jag har

observerat. Samtidigt som han lägger upp sina skor spinner han vidare på det läraren säger om att ”anpassa sig” och påstår att ”nu har jag anpassat mig efter mitt bord och stol”. Härmed skapar Fredrik tillfälligt ett sidospår i samtalet som roar klasskamraterna. Jag uppfattar det som att det både är den oväntade associationen som Fredrik gör mellan vad läraren säger och det han gör, att han ”anpassar sig” efter stolen och bänken, och det faktum att han inte lyssnat så noga på vad läraren säger eftersom han påstår att han anpassar sig efter miljön, tvärtemot det budskap som läraren förmedlar, som skapar den komiska effekten. Läraren besvarar Fredriks uttalande och handling med en fråga: ”Sitter du skönt så där?”, vilket jag uppfattar som ett sätt för läraren att till viss del undvika konflikt. Genom att ställa denna fråga förskjuter läraren delvis fokus från den utmanande handling som Fredrik nyss utfört, till huruvida det är bekvämt eller inte att sitta som Fredrik gör. Läraren uttrycker sedan att han känner sig missnöjd med situationen genom att säga att han tycker att det ”ser lite tråkigt ut”. Att läraren sedan säger ”men ja” kan tolkas som att han under ett kort ögonblick överväger att acceptera situationen som den är. Strax därefter kommer läraren med ett förslag. Förslaget uttrycks som en positiv fråga: ”Men du, vet du vad vi gör?”. Att läraren använder ”vi” här tolkar jag som ett sätt att visa att han inte vill gå in i den konflikt som Fredrik initierat. Genom att föreslå att Fredrik kan få sitta så där om han tar av sig skorna visar läraren att han är beredd på att kompromissa. Läraren lägger också till ”om du törs” i slutet av sin samtalstur. Detta kan tolkas på flera sätt. Jag uppfattar turtillägget som ett sätt för läraren att skoja till det genom att antyda att Fredrik kanske inte blir så populär bland klasskamraterna om han tar av sig skorna. ”Om du törs” kan också tolkas som ett sätt för läraren att utmana Fredrik genom att mer generellt anspela på hans mod. Under mina fältstudier lade jag märke till att turtillägg liknande ”om du törs” ibland användes av andra lärare och i andra sammanhang, ofta i samband med uppmaningar, och att dessa då ofta fungerade som ett retsamt sätt att få eleverna att följa uppmaningen.

Fredrik går med på att ta av sig skorna på hälarna så att sulorna inte tar i bordsskivan och gör detta direkt. Här reagerar Nils på vad som händer genom att utropa ”Ta inte av dig skorna!” Det dramatiska utropet uppfattas som komiskt eftersom Nils sitter bredvid Fredrik och därför är den som kommer att drabbas värst av eventuell lukt om Fredrik tar av sig skorna. Läraren är dock inte nöjd med hur förhandlingen har utvecklat sig. Detta uttrycker han med ett tvekande ”nja..” Här kommer Martin in i samtalet. Han sitter framför Fredrik och stöttar därför Fredriks beslut med ”Det är av säkerhetsskäl”. Han antyder därmed att det rentav skulle bli farligt om Fredrik skulle ta av sig skorna och anknyter därmed på ett lustigt sätt till lärarens inledande ord om ergonomi, arbetsmiljö och säkerhet. Härmed ger läraren sig och säger att han ”köper” elevernas argumentation och signalerar

med ett ”Äh” och en blick på tavlan att han vill återgå till genomgången som de håller på med. Dennis spinner vidare på lärarens ordval genom att fråga ”Ska du köpa hans sockar?”. Detta uttalande skrattar alla åt, även läraren drar på smilbanden. Dennis fråga blir rolig eftersom associationen som han gör från ordet *köpa* är så bokstavlig och kommer så oväntat. Frågan verkar också förlösande och gemensamhetsskapande i samtalet. Läraren spelar därefter med i skämtet genom att påstå att det är skorna med de lila sulorna som han intresserar sig för. Genom att alla skrattar och skämtar tillsammans suddas konflikten som tidigare skapades i samtalet ut, och när skratten väl har klingat ut kan läraren fortsätta sin genomgång.

Analysen av språkliga aktiviteter och interaktionsmönster i samtalssekvensen ovan visar flera språkpraktiker i praktikgemenskapen. Det handlar dels om det sätt associationer ofta används av eleverna för att skapa skämtsamma sidospår till lärarnas agendor, dels det utmanande sätt som eleverna ofta använder när de vill förhandla med lärarna om t.ex. regler eller uppgifter. Liksom i alla samtal, byggs detta samtal upp av deltagarna gemensamt. Även om konflikten skapas mellan Fredrik och läraren i första hand, bidrar samtliga deltagare till hur samtalet utvecklas via sina kommentarer, och respons i form av uppbackningar och skratt. Den inre samtalskontexten byggs upp steg för steg men förändras också med varje nytt bidrag. Varje yttrande är beroende av vad som sagts tidigare, men bidrar samtidigt till att förändra kontexten och kan därför sägas vara både beroende av kontexten och förnyande. På samma gång som samtalet växer fram bygger samtalsdeltagarna också nödvändigtvis en gemensam förståelse av vad som händer (Norrby 2004:60; Hutchby & Wooffitt 2008:14). Deltagarna i det här samtalet borde känna varandra förhållandevis väl efter att ha gått nästan ett helt skolår tillsammans och chansen att nå en gemensam förståelse underlättas givetvis av att de delar många erfarenheter. Med subtila kontextualiseringssignaler som tonläge, röstläge och ansiktsuttryck skapas en samtalsram som ger signaler för hur yttrandena ska tolkas i samtalet. I samtalssekvensen märks den gemensamma förståelsen och samtalsramen bl.a. i Dennis skämtsamma yttrande ”Ska du köpa hans sockar?”. Här använder Dennis sig av den skämtsamma samtalsram som Fredrik initierade i början av lektionen när han associerade lärarens ord ”anpassa sig” till sin egen sittställning. En samtalsram är vanligtvis föränderlig eftersom nya yttranden kan ändra förutsättningarna för samtalets inriktning, men under denna lektion bibehålls den skämtsamma samtalsramen nästan genomgående. Detta får som konsekvens att eleverna ganska ofta tappar fokus på lektionens innehåll. Stundtals får också läraren svårt att föra allvarligare samtal med klassen, vilket belyses i några samtalssekvenser som följer.

6.2.3 Utmaning, anpassning och humor

Det förekommer alltså flera gånger under lektionen att eleverna använder det läraren säger under sin genomgång för att skämta och associera till andra saker än vad som står på lärarens agenda. Detta görs på ett lekfullt sätt, som ofta gränsar till det utmanande. I följande sekvens vill läraren gå igenom några begrepp som han har skrivit upp på tavlan då några elever utför en utmanande handling som läraren ogillar. När läraren säger till anpassar de sig efter lärarens tillsägelse vilket skapar en komisk effekt.

Sekvens 3. Tid 6.10–6.45.

```
((Läraren skriver på tavlan. Det hörs barnskrik utanför
fönstret))
Dennis:    Kan ingen ba sticka ut huvudet och säga håll
           käften!
Fredrik:   HÅLL KÄFTEN!=((Ropar ut genom fönstret med
           sträng röst))
           ((skratt))
Läraren:   =Nä, det ska vi inte göra. De ska ha kul
            därute. Och det har dom!=
Nils:      =HA SÅ KUL! ((Ropar ut genom fönstret med
           tillgjord mjuk röst))
           ((alla skrattar))
Fredrik:   Hehehe. "Håll käften  [och ha så kul".
           ((fortsatt skratt))((samtliga tittar ut genom
           fönstret))
Läraren:                         [JA (.) ERGONOMI (.)Det
           är alltså hur arbetet och arbets-=
Måns:      =Dom är ju vilda!((skrattar och kommenterar
           barnen utanför fönstret))
Läraren:   omgivningen och hur miljön ska anpassa sig
           efter oss-
Martin:    Ja, dom där ute ska anpassa sig efter o:ss.
           ((skratt))
```

När denna sekvens äger rum håller läraren på med att mer ingående beskriva vad ämnet ergonomi innefattar då det plötsligt hörs glada barnskrik utifrån via ett öppet fönster. Dennis blir irriterad på detta och vänder sig bakåt till de som sitter närmast det öppna fönstret och undrar ”Kan ingen ba sticka ut huvudet och säga håll käften!”. Det går inte många sekunder förrän Fredrik har gjort det Dennis har bett om. Han ropar ”Håll käften!” snabbt men med ett mycket högt och strängt tonläge, vilket får de andra eleverna att skratta högt. Läraren hinner inte reagera innan Fredrik gör detta. Lärarens samtalstur är istället en respons på vad Dennis har sagt: ”Nä, det ska vi inte göra.” Istället för att förmana Fredrik för att han har gjort något fel väljer

läraren att med bestämd röst påpeka att barnen därute ska få ha kul, och signalerar med tillägget ”vilket dom har” att han tycker att Fredriks handling att ropa var onödig och obefogad. Nils tar då tillfället i akt att skämta till det ytterligare genom att ta vad läraren säger på orden och ropa ”Ha så kul” till barnen utanför fönstren. Detta gör att eleverna skrattar ännu mera. Det är dels Nils snabba och oväntade anpassning till lärarens påstående, dels det motsägelsefulla i budskapen som ropats ut till de små barnen utanför fönstret, som skapar den komiska effekten. Detta bekräftas av att Fredrik repeterar ”Håll käften och ha så kul!” en gång, vilket förstärker skratten ytterligare. Läraren försöker ignorera vad som händer genom att fortsätta sin genomgång och repetera definitionen av ergonomi. Han lyckas inte få elevernas uppmärksamhet till fullo då de flesta nu tittar ut genom fönstret eftersom de är intresserade av att se hur barnen reagerar på vad som ropats till dem. Måns kommenterar och skrattar åt barnens aktiviteter: ”Dom är ju vilda!”, vilket får läraren att kort avbryta sig mitt i definitionen. Läraren fortsätter sedan att prata utan att kommentera vad som händer. Han poängterar återigen att ergonomi handlar om hur omgivningen och miljön ”ska anpassa sig efter oss”. Här är Martin snabb med att skapa ett samband mellan vad läraren säger och vad som just har hänt genom att säga att ”Ja, dom där ute ska anpassa sig efter oss”, vilket leder till ytterligare skratt bland eleverna.

I denna samtalssekvens är det aktiviteterna utanför fönstret som påkallar elevernas uppmärksamhet. Här är det den kreativa språkliga aktiviteten som Nils och Fredrik utför: att sammanföra den utmanande handlingen att ropa ”håll käften” genom fönstret med lärarens förmanande ord, som får mest respons i form av skratt och uppmärksamhet av eleverna. Effekten blir att eleverna tillfälligt tappar fokus på vad läraren säger, vilket leder till att läraren måste avbryta sig mitt i en mening då eleverna tittar ut genom fönstret och Måns kommenterar det som händer därute. Ett återkommande interaktionsmönster i praktikgemenskapen är att de sidospår, ofta humoristiska, som skapas ofta görs med avsikt att underhålla hela klassen. Detta blir också särskilt framträdande i analysexemplet eftersom den språkliga aktiviteten här är högljudd, och därmed tydligt menad för allas öron. Samtliga elever ger också respons på Nils och Fredriks handlingar i interaktionen genom att skratta och genom att rikta sina blickar ut genom fönstret istället för mot det läraren skriver på tavlan. Det skämtsamma sidospår som här skapas av eleverna avviker från lärarens agenda på så vis att uppmärksamheten riktas åt ett annat håll, men eleverna kan ändå visa, eller åtminstone ge sken av, att de till viss del har tagit till sig det läraren säger genom sina snabba och fyndiga associationer.

6.2.4 Från allvar till humor

Fler skämtsamma associationer till vad läraren säger under sin genomgång förekommer under hela denna lektion. Flest skämt skapas i samband med att elever kommenterar varandras beteenden. ”Dålig ergonomi”, ”dålig luft” är kommentarer som används och skrattas åt när till exempel en av eleverna släpper sig vid ett flertal tillfällen. Eleverna visar på så vis att de hänger med i vad läraren säger, men att de inte tar allt på fullt allvar. I följande sekvens vill läraren belysa de olika hälsorisker som kan finnas i elevernas framtida yrke inom fordonsbranschen. Trots att läraren vill betona allvaret i detta samtalsämne förvandlar eleverna det till något annat:

Sekvens 4. Tid 11.30–12.17.

```
((allmänt surrigt, läraren försöker överrösta))
Läraren:   JO! Hörnini! Kemiska hälsorisker! Den är
           också ganska stor. Hur tar man hand om (.)
           bromsvätska? Alltså farliga, farliga ämnen
           helt enkelt? Nu kanske inte ni kommer i
           kontakt med det så jättemycket? Jag vet inte?
Patrik:    Man tar (.) och så tömmer man ut det i en
           brunn.
           ((Fredrik skrattar))
Lärare:    Hur ser det ut för er? Det är väl mer de som
           reparerar kanske (.)och servar som kommer i
           kontakt med det. >Men jag antar att ni också
           kommer att komma i kontakt med det på ett
           eller annat sätt.< Hur tar man hand om dom
           här delarna? > Hur förvaras dom? Oljor, hur
           ska de förvaras och   [så vidare?
Erik:                            [I en plastpåse i en
            sjö.
           ((skratt))
Patrik:    Få ned olja i en plastpåse? ((ser på Erik och
           låter tvivlande på rösten))
Erik:      Ja?
Patrik:    Tror du det håller?
Måns:      Man knyt bara hårdare.
           ((skratt))
```

I den här sekvensen måste läraren använda sig av lystringssignaler ”JO!” ”Hörnini!” för att få samtliga elevers uppmärksamhet eftersom det är allmänt surrigt och okoncentrerat i klassrummet. Men lystringssignalerna fungerar också som ett sätt för läraren att visa att det är extra viktigt att eleverna ska lyssna just nu eftersom han vill att de ska prata om ett allvarligt ämne. Samtalet blir dock inte så allvarligt som förväntat då flera av elevernas

svar är tydligt skämtsamma. Läraren vill veta om eleverna känner till hur man tar hand om farliga ämnen och nämner bromsvätska som exempel. Lärarens fråga är av sonderande karaktär eftersom han inte vet hur mycket eleverna, i egenskap av att vara transportelever, kommer i kontakt med farliga ämnen. Patrik svarar med säker röst att ”Man tar och tömmer ut det i en brunn” vilket får flera av eleverna att småskratta, och särskilt Fredrik som sitter bredvid honom att skratta högt. Svaret blir komiskt eftersom det uttrycks på ett seriöst sätt fastän budskapet är tydligt skämtsamt då eleverna vet att det inte är tillåtet att göra så. Läraren ignorerar svaret och formulerar en ny fråga ”Hur ser det ut för er?”. Läraren visar därmed att han vill att eleverna tänker efter på allvar. Han tillägger att han är medveten om att det är de elever som läser till mekaniker som i första hand behöver veta detta, men att han antar att transporteleverna också behöver veta hur man hanterar farliga ämnen. Som exempel ger han här oljor och ställer frågan ”Hur ska dom förvaras och så vidare”? Erik svarar på lärarens fråga, ”I en platspåse i en sjö”. Han låtsas vara allvarlig och använder en liknande tvärsäker stämma som Patrik använde tidigare, vilket utlöser skratt. Patrik kommer här in i samtalet igen. Han ser allvarlig ut och uttrycker tvivel om att det Erik säger kan vara rimligt: ”Få ned olja i en plastpåse?” Varpå Erik svarar tvärsäkert ”Ja”. Patrik fortsätter tvivla: ”Tror du det håller?” Varefter Måns försvarar Erik med att påstå att ”Man knyt bara hårdare”.

Både Patrik och Erik ger här varsitt skämtsamt svar på lärarens fråga. Patrik är den som först svarar och låter tvärsäker på att det han säger är riktigt. När sedan Erik låter lika säker i sitt skämtsamma svar, ifrågasätter Patrik riktigheten i det han säger. Ifrågasättandet gäller inte, som man kan förvänta sig, huruvida det är rätt att förvara olja i en sjö, utan hur lätt det är att ”få ned olja i en plastpåse”. Därmed skapar Patrik och Erik en fiktiv konflikt som bygger på bådas skämtsamma svar. När Måns kommer in i samtalet bygger han vidare på det låtsasallvarliga samtalsämnet med sin kommentar ”Man knyt bara hårdare”, vilket leder till ännu mer skratt. Läraren ingriper inte i samtalet utan väljer att byta samtalsämne direkt efter denna ordväxling för att istället prata om arbetsställningar och arbetsteknik. Jag tolkar lärarens agerande som att han inte anser att de kommer längre i diskussionen om hälsofarliga ämnen just då eftersom den skämtsamma samtalsram som skapats inte möjliggör ett fruktbart lärande samtal om ämnet. Lärarens inledande sonderande frågor signalerar också att han inte riktigt har koll på i vilken utsträckning eleverna kommer att handskas med farliga ämnen i sitt kommande yrke, och hans osäkerhet om detta är säkert också en bidragande orsak till att han väljer att inte fördjupa diskussionen.

6.2.5 Utmanande tilltal mellan elever

Den skämtsamma samtalsramen upplevs säkert som oproblematisk av de flesta samtalsdeltagarna så länge de skämt som skapas inte riktas mot någon person. I mina observationer noterade jag att det är ganska vanligt förekommande att de skämt som skapas riktas mot någon i gruppen i syftet att driva med eller retas med denne. Därtill skapas skämten ofta på ett direkt sätt som gör att de många gånger verkar tydligt ansiktshotande för den person som blir utsatt, vilket kommer att framträda i analysexempel längre fram (se avsnitt 6.4). Ett återkommande interaktionsmönster i praktikgemenskapen är också de sätt som eleverna använder utmanande tilltal till varandra, och som ibland görs i skämtsam anda, ibland med syfte att retas eller att positionera varandra. I följande samtalssekvens som skildras har läraren gått igenom den olycksstatistik som finns över arbetsolyckor inom transportbranschen. Läraren berättar bland annat om att fallolyckor är de vanligaste olyckorna inom branschen och att de ofta sker då yrkesföraren kliver ur och i lastbilen. Detta är ett ämne som intresserar de flesta i klassen och många är därför engagerade och vill bidra till diskussionen. Alla deltar dock inte på samma villkor. Det märks framförallt på hur vissa elever kommenterar och driver med andra elevers uttalanden och ordval. I det här exemplet är det David som blir utsatt för detta och som därför tvingas försvara sig.

Sekvens 5. Tid 50.15–50.45.

Läraren: Men till slut så kommer en dag när man faktiskt halkar på steget och så faller man i backen och bryter en axel eller arm eller nånting.
David: Du kan ju bryta huvudet så att du dör också.
((alla utom David skrattar))
Läraren: Bryta huvudet i värsta fall ja ((skrattar))
Fredrik: Bryta huvudet. Dumfan!
David: BRYT NACKEN DÅ! Tjockskallar!=
Fredrik: =Vadå tjockskalle? Du är tjockskalle!=
Läraren: =Vi förstår [precis vad han menar-
Patrik: [Är du helt bombad i huvudet?
Läraren: men vissa väljer att inte förstå.
Fredrik: Kan man bryta snoppen också eller?
((Erik och Patrik skrattar))
David: Det kan man.
Erik: Gör det då, gör det då.
((skratt))
((Läraren överröstar skratten genom att gå vidare i lektionen.))

Läraren inleder denna sekvens med att poängtera hur viktigt det är att eleverna är försiktiga när de kliver ur och i lastbilen genom att antyda att olyckan så lätt kan vara framme, t.ex. att man lätt kan falla i backen och bryta en axel eller arm. David, som liksom de andra, är engagerad i ämnet tillägger att ”Du kan bryta huvudet så att du dör också”. Klassen ger gemensam respons på Davids samtalstur genom att gapskratta. Läraren skrattar också åt Davids ordval och repeterar ”Bryta huvudet” men visar med sin bekräftelse ”i värsta fall ja” att han förstår vad David egentligen menar. Fredrik kommer här in i samtalet. Han repeterar också vad David har sagt ”bryta huvudet” men lägger sedan till ett tydligt utmanande tilltal, ”Dumfan!”. David blir irriterad på detta, höjer rösten och ropar ”Bryt nacken då!”. Här gör David ett försök att reparera sitt felaktiga uttryckssätt. Som ytterligare en responsstrategi och som ett försvar till den utsatta position som han har blivit satt i, i och med klasskamraternas skratt och Fredriks utmanande och ansiktshotande tilltal, höjer han dessutom rösten och ropar ”Tjockskallar!” för att demonstrativt visa att han inte gillar hur samtalet har utvecklat sig. Fredrik ger sig dock inte, utan vill tydligen att samtalet ska utveckla sig till en konflikt mellan honom och David. Detta gör han genom att välja att uppfatta Davids tilltal ”Tjockskallar!”, som var ämnat till alla de som skrattade, som ett personangrepp riktat mot honom själv: ”Vadå tjockskalle?” Han bygger därefter vidare på konflikten genom att säga ”Du är tjockskalle”. Här försöker läraren flika in i samtalet och försvara David genom att säga att de övriga förstår vad David menar med att bryta huvudet, men att ”vissa väljer att inte förstå”. Läraren blir inledningsvis överröstad i samtalsturen av Patrik som också hakar på konflikten med David genom att fråga ”Är du helt bombad i huvudet?” David hinner inte svara på detta eftersom Dennis också hakar på konflikten mot David och ställer ytterligare en fråga ”Kan man bryta snoppen också eller?” Erik, Fredrik och Patrik skrattar åt detta. David försöker verka lugn och svarar helt kort: ”Det kan man”. Därefter retas Erik med honom: ”Gör det då, gör det då”. Alla utom David och läraren skrattar här. Läraren överröstar skratten genom att återgå till samtalsämnet som avhandlades tidigare och börjar berätta om hur man kan undvika fallolyckor genom att tänka på trepunktsprincipen.

I den här sekvensen råkar alltså David uttrycka sig lite otydligt när han bygger vidare på lärarens påstående om hur man kan skada sig när man kliver ur eller i lastbilen och säger att man kan ”bryta huvudet”. Fredrik anmärker på detta, vilket leder till att utmanande tilltal som ”Dumfan” och ”Tjockskalle” används av samtalsdeltagarna. Tilltalen uppfattar jag som delvis allvarligt menade från Davids sida eftersom han verkar bli irriterad av att de andra väljer att missförstå honom, medan de övriga samtalsdeltagarna Fredrik, Patrik och Erik, snarare verkar roade av att David visat en svaghet så öppet för klassen. Fredrik använder sig av den svagheten för att skapa en

konflikt, och den understöds sedan av Patrik och Erik genom deras yttranden och skratt. Läraren som inledningsvis också verkar roas av Davids tokiga sätt att uttrycka sig, försöker stoppa konflikten när den seglar upp, men blir överröstad av Patriks yttrande ”Är du helt bombad i huvet?” som också är menat till David. Det är inte förrän när eleverna tillfälligt gör en paus för att skratta åt Eriks uppmaning till David ”gör det då” som läraren åter har möjlighet att komma in i samtalet. Han gör detta genom att höja rösten, byta samtalsämne, och därmed också signalera att konflikten måste ta slut. De utmanande tilltalen och de sätt på vilka flera elever här samarbetar för att en konflikt ska skapas och utvecklas i samtalet, är språkpraktiker som präglas av en konfronterande samtalsstil. Den här typen av konfronterande samtalsstil förekommer i alla de fyra klasser jag har studerat, men är framförallt framträdande i de pojkklasserna. Den konfronterade samtalsstilen märks inte bara i tilltalet utan också i interaktionen genom att vissa elever kan bli avbrutna, ofrivilligt positionerade i samtalen, samt förhindrade från att försvara sig från påhopp, vilket belyses närmare i nästa samtalsanalytiska exempel.

6.2.6 Att ofrivilligt positioneras i samtal

Under lektionen väljer läraren att ägna mycket tid till att prata om arbetsskador inom transportsektorn. En arbetsskada som läraren särskilt väljer att lyfta fram är bullerskador då de utgör en stor risk i elevernas framtida yrke. Han väljer också att poängtera vikten av att använda hörselskydd redan nu under utbildningen och påpekar att eleverna själva är de som är ytterst ansvariga för sin egen hälsa. För att få eleverna engagerade i ämnet ställer han en fråga om vad de skulle göra om de upptäckte att det en dag faktiskt inte fanns hörselkåpor i verkstaden och om de vet vem de bör vända sig till i så fall. Samtalet utvecklas då enligt följande:

Sekvens 6. Tid 18.38–18.57.

```
Läraren:   Det finns en person som ni förhoppningsvis
           har utsett i eran klass också och som spelar
           en oerhört viktig roll.
David:     Skyddsombud
Läraren:   Skyddsombudet. Precis.
           (( flera av eleverna pekar på David))
David:     >Ofta jag är det!< Nä jag är ju
           [en sån där -
Fredrik:   [Du är [allt!((till David))
Erik:             [Du är allt!  ((till David))
Martin:    Synd! Du är allt! ((till David))
```

```
Erik:      Då ska jag [komma till dig när jag inte
           hittar nåt verktyg eller några öronproppar.
Läraren:             [Skyddsombudet har en jätteviktig
           uppgift.
```

I denna ordväxling är det läraren, Fredrik, Erik, David, och Martin som är aktiva. Det är David som först säger ordet ”Skyddsombud” och han visar därmed att han känner till detta sedan tidigare. Läraren visar att det är rätt svarat genom att repetera: ”Skyddsombudet”, och lägga till ett bekräftande ”Precis”. Men här händer något som David kanske inte har förväntat sig. Så fort David har svarat och fått lärarens bekräftelse vänds alla blickar mot honom. Några elever, Fredrik och Dennis, pekar dessutom på honom, vilket får honom att rycka till på stolen där han sitter, luta sig framåt, och blixtsnabbt protestera ”Ofta jag är det!” David försöker sedan försvara sig med att förklara att han inte är skyddsombud utan en rådsrepresentant, ”Nä. Jag är ju en sån där”, men blir avbruten mitt i sin samtalstur med att Fredrik och Erik nästan på samma gång utropar ”Du är allt!” samtidigt som de småskrattar retsamt. Martin hakar också på: ”Synd! Du är allt!” Ordet *synd* signalerar att det är ett faktum som David inte kan göra någonting åt. Erik fortsätter sedan med att berätta hur han ska utnyttja att David är skyddsombud i verkstaden i fortsättningen. Läraren försöker här återta ordet och avsluta det pågående samtalet med att mer generellt prata om skyddsombudets uppgift på en arbetsplats. Något han så småningom lyckas med så snart Erik har sagt vad han vill säga. David, som tydligt inte vill utpekas som skyddsombud, får inte alls möjlighet att försvara sig eftersom han först blir avbruten och sedan inte heller ges tillfälle att fortsätta sin samtalstur eftersom Fredrik, Erik och Martin upptar samtalsrummet med sina överlappande påståenden om att ”Du är allt!”. Istället stelnar David till i sin lätt framåtlutande gest, och visar med sitt minspel att han är överraskad av vad de andra säger och att han inte alls håller med dem. Först en stund senare, när läraren har återtagit ordet och diskussionen om skyddsombud har upphört, lutar David sig tillbaka på sin stol.

I den här samtalssekvensen blir David positionerad som skyddsombud trots att han försöker protestera mot det. När han gör motstånd blir han också avbruten och förhindrad från att försvara sig genom att flera av eleverna vänder sig mot honom och deklarerar att han är ”allt”. Att David uppfattar detta som en ojuste attack märks på hans tonläge, ansiktsuttryck och kroppsspråk. Kort efter denna samtalssekvens märker jag att David helt slutar att svara på lärarens frågor, vilket kan betyda att attacken har satt sina spår. David väljer istället senare att fråga läraren om de kan få sluta tidigare, vilket är ovanligt att döma av klasskamraternas skratt åt detta.

6.2.7 Språkpraktiker i helklassamtal om ergonomi: Sammanfattning av samtalsanalysen

Det lärarledda helklassamtalet som skildrats ovan är dialogiskt till sin karaktär eftersom läraren inte är ute efter att testa elevernas kunskaper i ämnet ergonomi i första hand, utan snarare vill försöka skapa undersökande tankeutbyten tillsammans med eleverna där de bygger vidare på varandras tankar. Samtalsrummet präglas av informell stämning då handuppräckning inte alls förekommer. Det är i regel de elever som svarar först på lärarens frågor som får ordet, förutom vid ett fåtal tillfällen då läraren fördelar ordet, oftast till någon som inte verkar hänga med i diskussionen. Man kan säga att lärarens övergripande kommunikativa mål är att förmedla och diskutera olika aspekter av ämnet ergonomi som kan vara relevanta för eleverna i deras framtida yrkeskarriärer. De flesta eleverna är aktiva i samtalet genom att svara på lärarens frågor eller genom att kommentera det läraren säger. De visar därmed engagemang för ämnet. Jämförelsevis visar klassen här betydligt större intresse för ämnet än t.ex. på den engelsklektion de hade innan och som jag också observerade. Tydligt är dock att eleverna använder samtalet till att också uppnå andra mål än enbart lärande. Några andra delmål som märks i exemplen ovan är att eleverna vill uttrycka gemenskap, skapa identiteter, positionera sig gentemot varandra och läraren, samt till viss del också skapa distans till skolarbetet. Balansakten som David utför i den första sekvensen, då han modifierar och tonar ned sitt svar på lärarens fråga, är ett konkret exempel på en strategi som används av många av eleverna för att uppnå några av delmålen. Genom att tona ned sitt svar försöker David skapa sig en identitet som lagom intresserad av skolarbete, vilket verkar vara ett av villkoren för att ses som en fullvärdig medlem i praktikgemenskapen.

Förutom detta sätt att balansera svaren på lärarens frågor, kännetecknas de språkpraktiker som här skildras av en skämtsam samtalsstil. Genom de skämtsamma associationer och sidospår som förekommer, samt de skämtsamma svaren på lärarens frågor och fiktiva konflikterna som eleverna utvecklar i flera av sekvenserna ovan, skapas en skämtsam ram för samtalet där ett av de övergripande målen är att uttrycka gemenskap. Associationerna och skämten skapas i ett högt tempo och bygger tydligt på varandra. Eleverna samarbetar i skapandet av dessa, samt ger varandra respons och uppbackningar i form av kommentarer och skratt. En förutsättning för att detta ska kunna ske är att eleverna aktivt lyssnar på varandra och visar engagemang. Jag tolkar den skämtsamma stil som här framträder i samtalet som ett sätt att visa solidaritet; att man är en grupp, ett ”vi”, som i grunden delar samma intressen och värderingar. Den skämtsamma samtalsram som eleverna gemensamt bygger bidrar bland annat till att skapa distans till

skolarbetet eftersom lärarens agenda och undervisningens innehåll till viss del förlöjligas. Skämten bygger dock ofta på det läraren säger och är kreativa och underhållande och kan därför inte alltid betraktas som tydliga motståndsaktioner. Målen med de språkpraktiker som här skildras kan alltså beskrivas som mångfaldiga: att skapa gemenskap, distans till skolarbetet, och i syfte att underhålla.

Vid en närmare analys av interaktionsmönstren i det lärarledda helklassamtalet ovan märker man att flera av sekvenserna präglas av en tydlig hierarki. David blir i några av samtalssekvenserna ovan utsatt för utmanande tilltal, samt positionerad på sätt som han inte gillar. Därtill blir han förhindrad från att försvara sig genom avbrott. Flera av eleverna i klassen samarbetar för att samtalet ska gå i den riktningen. Språkpraktikerna kännetecknas här av en tydligt konfronterande samtalsstil. Via de utmanande tilltalen visar man att man inte värnar om att försöka bevara de andra samtalsdeltagarnas ansikten. Den konfronterande stilen märks också i det faktum att man ofta väljer att kommentera och använda sig av varandras svagheter. Detta görs nästan alltid på ett direkt sätt på så vis att man är rakt på sak i sin kritik av varandra och snabb på att skapa associationer till varandras yttranden. Språkpraktikerna präglas därför också av en direkt stil. En direkt stil kan signalera olika saker. Å ena sidan kan en direkt stil användas för att skapa statushierarkier i gruppen. Den verkar då ansiktshotande och kan uppfattas som kränkande. Å andra sidan kan en direkt stil uppfattas som uppriktighet då eleverna känner varandra väl, och om den tolkas mot bakgrund av en skämtsam och kamratlig stämning blir den direkta stilen snarare en markör för gemenskap än det motsatta. Den konfronterande, direkta stilen med betoning på hierarki brukar beskrivas som exempel på maskulin samtalsstil inom den tidigare forskningen om språk och kön (se avsnitt 3.3.1). Språkpraktikerna kan i olika grad förknippas med föreställningar om manligt och kvinnligt enligt de sociala och kulturella normer som gäller inom den specifika praktikgemenskapen. För att undersöka huruvida språkpraktikerna hör ihop med föreställningar om vad det innebär att vara fordonselev, samt på vilka sätt språkpraktikerna fungerar normerande i praktikgemenskapen behövs medlemmarnas egna beskrivningar av detta.

6.2.8 Elevernas beskrivningar av språkpraktikerna

Språkpraktikerna i fordonsprogrammet och de skämtsamma, konfronterande och direkta samtalsstilar som kännetecknar dem speglas i den text som följer mot den kunskap om praktikgemenskapen och förståelse av språkpraktikerna som eleverna själva väljer att lyfta fram i fokusgruppsintervjuer med mig. De elevintervjuer som här återges

genomfördes i grupper från samtliga fyra klasser och bestod därför av både pojkar och flickor.

6.2.8.1 Den konfronterande stilen som automatisk anpassning

Efter ett inledande samtal om elevernas bakgrund och val av gymnasieprogram inleddes diskussionen om språk i samtliga fokusgruppsintervjuer med en förhållandevis allmänt formulerad fråga: *Brukar du fundera över ditt eller andras språkbruk? I så fall, i vilka situationer?* Syftet med frågan var att öppna upp för en diskussion om språk utan att styra den alltför tydligt in på skolans område. Samtliga elever gav då uttryck för att de sällan tänker på sitt språkbruk. Det är bara när de pratar med folk som de inte känner, eller med folk ”som man inte får säga taskiga saker till”, exempelvis föräldrar, äldre personer, yngre syskon eller lärare, som eleverna säger att de ibland kan tänka på vilket sätt de uttrycker sig på. De menar att det ofta sker en omedveten anpassning av språkbruket beroende på vem man pratar med och vad man pratar om, samt var man är. Trots att eleverna säger att de sällan tänker på hur de pratar, väljer nästan uteslutande alla i intervjuerna att lyfta fram att de tycker att de pratar på olika sätt när de är hemma och i skolan. Jag tolkar detta både som en faktiskt upplevd skillnad från elevernas sida och som en effekt av det faktum att de känner till mitt forskningsintresse. En skillnad mellan hur man pratar hemma och i skolan som många av eleverna väljer att beskriva är att de anser att de använder svordomar och grovt språk mer frekvent i skolan:

Andreas:	Ja, det är ju som de andra säger alltså. Det är ju olika, när man är hemma pratar man på ett sätt, när man är typ skolmässig pratar man annorlunda. Men det är ju ingenting jag tänker på, utan det sker automatiskt utan att man tänker på det.
Annelie:	Ja, men det blir ju som Tomas sa, att man svär väl inte lika mycket eller använder lika grovt språk eller vad man ska säga när man är hemma. Men det händer lättare när man är på skolan eftersom det förekommer så mycket och (.) ja, man ser det inte som konstigt här eftersom det förekommer. (Gruppintervju nr 2)

Annelie och Andreas säger här att språket på skolan är speciellt, att man svär mer samt använder mer ”grovt språk” i skolan än när man är hemma. Att språket blir så beror på att alla pratar på ungefär samma sätt i klassen. I och med att alla pratar likadant ser man det inte som konstigt. Att eleverna väljer att lyfta fram dessa aspekter av språkbruket som specifika för skolan kan bero på att de tror att det är något som jag har reagerat på i egenskap av

kvinna och som representant för vuxenvärlden. Några andra ord som eleverna använder för att beskriva språkbruket i sina klasser är ”ovårdat”, ”respektlöst”, ”fult”, ”inte så himla fint”, och användandet av dessa tydligt värderande ord tolkar jag som ett uttryck för att de vill beskriva språkbruket relativt en språklig norm som de tror att vuxenvärlden föredrar. När jag ber eleverna att ge exempel på vad de menar med ovårdat och respektlöst anges framförallt tilltalet eleverna emellan, till exempel *bögjävel* och *luder*. Dessa exempel stämmer överens med utmanande tilltal som jag också har identifierat från mina observationer och ljudinspelningar av språkpraktiker i praktikgemenskapen.

För att ytterligare reda ut hur eleverna upplever språkpraktikerna i de nuvarande fordonsklasserna ber jag eleverna att jämföra med sina erfarenheter av språkbruket från tidigare klasser. Enligt elevernas erfarenheter skiljer sig språkbruket ganska mycket mellan olika åldrar och stadier:

Sten:	Det är ju lite skillnad mot när man gick på lågstadiet.
David:	Ja då var det liksom kiss- och bajsåldern.
Björn:	På lågstadiet var det ” ja nu måste jag svära, nu är jag cool” ungefär. Men här är det som naturligt att man svär ungefär.
Sten:	Ja alltså. Gör man illa sig, då-
David:	Ja då måste man, typ, det går inte att hålla igen, alltså då blir (.) Även hemma då svär man när det gör ont.
Sten:	Ja. Eller om man tappar ned sin nybredda macka ner, och så smöret längst ner, då brukar det bli mycket skrik i köket.
Katarina:	Ja. Men om ni jämför med högstadiet då? Som ligger närmast i tiden. Är det nån skillnad?
David:	Ja, lite skillnad är det. Ja lite grann faktiskt. Men det beror ju på, alltså vem man är med, jag menar. Förra klassen jag hade var ganska (.) ganska lugn eller ganska som (.) Inte den tuffare typen av klass, om man ska säga. Liksom (.) lite mera - Så det beror alldeles på vilka man-
Sten:	Ja det blir ju nästan som (.)de, om nån, om dom andra, hela bunten svär hela tiden då blir det som att man vänjer sig vid den miljön och så blir man likadan.
	(Gruppintervju nr 3)

I den jämförelse som Sten, David och Björn gör framgår det att de anser att deras användning av språket har ändrats en del med åldern. Björn beskriver hur han brukade använda svordomar mer medvetet när han gick i lågstadiet för att vara ”cool” men att det nu i gymnasiet är något som kommer ”naturligt”. Sten kopplar denna naturlighet till känslor och beskriver hur svordomar främst används som känslouttryck när man gör illa sig eller har otur, och att det inte går ”att hålla igen”. Förutom den anpassning av

språkbruket som antas ske i stigande ålder, och som eleverna beskriver ovan i sina jämförelser, ger eleverna här också uttryck för att det är miljön och typen av skolklass som avgör hur man väljer att använda språket. Då David beskriver sin högstadieklass som ”inte den tuffare typen av klass”, signalerar han därmed att han ser sin nuvarande klass som något tuffare än den förra, samt att han förknippar det frekventa användandet av svordomar med denna tuffhet. Att ”hela bunten svär hela tiden” gör att man ”vänjer” sig och blir ”likadan”, säger Sten och jag uppfattar det som att Sten därmed vill beskriva att denna anpassning till stor del sker successivt och oreflekterat.

I jämförelser med tidigare skolerfarenheter beskrivs de nuvarande klasserna i nästan samtliga fokusgrupper som mer ”pratig” och mer ”högljudd” än tidigare klasser. En orsak till att många anser att de pratar mer nu i gymnasieklassen än exempelvis på högstadiet är att de känner att de har många intressen gemensamt med sina klasskamrater. Detta gäller dock långt ifrån alla, vilket kommer att belysas närmare i nästa kapitel, men de som upplever att de pratar mer i allmänhet nu än tidigare anser att det därmed blir naturligt att svordomar till exempel märks tydligare. En förklaring till att de pratar mer överhuvudtaget tror eleverna också kan vara miljön, att det upplevs som ganska ”högljutt” i den verkstadsmiljön som de ofta befinner sig i skolan, och själva sammanhanget gör därmed att ett visst sätt att prata känns mer naturligt än andra sätt. Några elever beskriver också att det finns skillnader mellan hur de pratar beroende på vilken lärare de har samt i vilken lokal man befinner sig:

Pontus:	Ja men alltså det jag tycker är, alltså just här, alltså när vi har (namn på kvinnlig lärare) till exempel-. Jag tycker det är helt annorlunda jämfört med då vi har (namn på två manliga lärare) ute i verkstan. Där är det så att när man sitter härinne i klassrummet då är man mer som en samlad grupp och då pratar man ju mycket mer med varann.
Katarina:	Mm. Men hur blir det i verkstan då?
Pontus:	Jamen då sitt-. Då är man ju mer enskild, uppdelad över hela verkstan. Det är inte riktigt så att man pratar så då.
Katarina:	Mm. Jesper, du då? Hur skulle du vilja beskriva språkbruket i klassrummet och i verkstan?
Jesper:	I verkstan då pratar man ju oftast inte så mycket det är mest bara att jobba på men sen här då det inte är så himla livat då blir det-
Pontus:	Blir det lätt livat.
Jesper:	((skrattar)) Ja precis, då blir det lätt livat.
Katarina:	Är det nånting ni tänker på då? Att det är olika.
Pontus:	Nej jag tror faktiskt inte att man tänker på det så fruktansvärt mycket ändå.
	(Gruppintervju nr 1)

Pontus börjar här med att beskriva en skillnad som han upplever finns mellan hur man pratar när man har en kvinnlig lärare i kärnämnena respektive två manliga lärare i yrkesämnet. Han antyder här att skillnaderna kan bero på lärarna ifråga, men väljer att förklara skillnaderna utifrån andra faktorer. Enligt Pontus är det framförallt det faktum att eleverna sitter som en samlad grupp i klassrummet som gör att man de pratar mycket mer med varandra där, än när de befinner sig i verkstaden då de jobbar mer enskilt och därför ofta är placerade en bit ifrån varandra. Jesper utvecklar Pontus resonemang med att berätta att han tycker att de inte pratar så mycket i verkstaden alls, ”det är mest att jobba på”. I klassrummet däremot, är det inte ”så himla livat”. Jag tolkar detta som att eleverna menar att lektionerna i klassrummet är tråkigare och att de därför känner att de måste göra dem roligare, ”då blir det lätt livat”. En del elever väljer att kalla detta för ”skitsnack”. Sammantaget uppfattar jag elevernas svar som att det är de yttre villkoren, att klassen finns samlad som en grupp och placerade nära varandra när de är i klassrummet, samt att kärnämnena upplevs som jämförelsevis händelselösa, som gör att man pratar mer med varandra där än på andra ställen.

6.2.8.2 Den direkta stilen som uttryck för effektivitet och ärlighet

I intervjuerna väljer eleverna ibland att beskriva språkpraktikerna på fordonsprogrammet utifrån de föreställningar som de har om språkbruket i andra gymnasieprogram. Flera elever väljer att beskriva språkbruket i klassen i relation till mer teoretiskt inriktade gymnasieprogram:

Andreas: Ja, alltså det är det väl, ganska stor skillnad, alltså jag har en kompis som går på natur och alltså, det är ganska fint språk där i jämförelse med här liksom. Det blir ganska stor skillnad så (.) Jag vet inte. Det blir som mer att dom pratar mer artigt eller vad man ska kalla det. Så. Ja.
(Gruppintervju nr 2)

Enligt Andreas används alltså ett ”finare språk” på naturvetenskapsprogrammet än på fordonsprogrammet. Han föreställer sig bland annat att de är mer artiga och ger härmed uttryck för att han tror att deras samtal kännetecknas av en mer respektfull och hänsynsfull stil. När jag ber Andreas och Torbjörn beskriva skillnaderna mellan språkbruket på programmen mer ingående säger de så här:

Andreas: Mm. Dom använder kanske inte lika mycket slang som vi gör, skulle jag vilja säga. Men det är vad jag personligen tycker så (.) Men samtidigt kanske dom inte svär alltså ens i närheten

lika mycket som vi gör. I alla fall inte killen jag känner så därför-

Torbjörn: Det är väl olika från fordon och plugglinjerna. Där använder man kanske mer komplicerade ord, här säger man bara ”he ä ju ba så”. ((skrattar)) Men där kanske man säger nåt mer komplicerat.

Här lyfter Andreas fram att det inte bara är frekvensen svordomar som är högre i fordonsklassen, utan att det också förekommer mer slang i deras klass än i en naturvetarklass. Torbjörn säger att han tror att språkbruket skiljer sig på så vis att man använder ”mer komplicerade ord” på ”plugglinjerna” än på fordon. Han belyser skillnaden med ett tydligt dialektalt uttryck som exempel på hur man pratar på fordonsprogrammet jämförelsevis: ”he ä ju ba så”. Jag tolkar Andreas och Torbjörns beskrivningar som att de vill förmedla att språkbruket på fordonsprogrammet skiljer sig ganska mycket från andra program. I jämförelse med andra mer teoretiskt inriktade gymnasieprogram är det inte bara förekomsten av grovt språk och svordomar som är olika mellan programmen, de upplever också att man använder dialekt, dialektala uttryck och slanguttryck i större utsträckning på fordonsprogrammet, än på de teoretiska programmen.

Torbjörns exempel ”he ä ju ba så” i citatet ovan kan även ses som ett sätt att beskriva den direkta stil som jag också har identifierat som kännetecknande för språkpraktikerna i praktikgemenskapen. Den direkta stilen innebär bland annat att man väljer att uttrycka sig på ett rakt och okomplicerat sätt till varandra. Förekomsten av de utmanande tilltalen, samt användandet av svordomar och grova ord verkar förstås av många elever som exempel på en direkt och okomplicerad stil, trots att dessa språkpraktiker kan innebära potentiella ansiktshot mot såväl talare som mottagare. Flera av eleverna beskriver den direkta stilen som något som kommer naturligt och omedvetet, att man oftast bara säger vad som faller en in, men att det främst sker i samtal med kompisar. Eleverna beskriver att direktheten säkert kan uppfattas som respektlös av andra, utomstående personer, men att de själva ofta inte gör det. Framförallt vill de beskriva den direkta stilen som används i fordonsklasserna som ett lättare sätt att prata:

David: Men när man tänker efter (.) Det är inte så himla trevligt ändå att svära om man tänker efter. Även mot kompisar så är det inte så, vad heter det, inte så himla nice att svära, men det blir ju som lättare att använda orden också. Istället för att säga ”himla” så kanske man säger ”djävulskt”. Det blir ju som lite lättare att prata då.

Sten: Och man säger ju inte det alltså ”vad himmelskt fint det är ute”. Man säger ”vad djävulskt fint det är ute”. ((skratt))

David: Men det (.) Ordvalet passar som bara in bättre.
Sten: Jamen, jag var hemma hos en kompis: ”fan vad nica epa du har” till exempel, det som, det passar in bättre, istället för ”jamen den där (.) ja, är obeskrivligt fin” (.) typ. ((skratt))
Björn: Alltså det passar väl inte in så men det blir lättare att säga på nåt vis.
(Gruppintervju nr 3)

David säger här att han är medveten om att det språkbruk som förekommer i hans klass, särskilt svordomarna, inte är så ”himla trevligt”, men att han anser att det finns fördelar med sättet att prata. Jag uppfattar hans uttalande som ett sätt att delvis ursäkta och delvis försvara dessa språkpraktiker inför mig. Eleverna beskriver här tillsammans hur de upplever att det blir lättare att prata när de använder vissa ord istället för andra. De exemplifierar hur ”djävulskt” passar in bättre än ”himla” eller ”himmelskt”, samt hur ”fan vad nice epa du har” enligt deras mening passar bättre än ”jamen den där är obeskrivligt fin”. Fastän eleverna skrattar åt sina egna exempel uppfattar jag dem som allvarligt menade försök att exemplifiera hur vissa svordomar kan både verka mer förstärkande och mer effektiva än andra ord, eller som Björn uttrycker det: ”det blir lättare att säga på nåt vis”. Stens exempel om hur olika det kan bli när man vill uttrycka några uppskattande ord om en epa-traktor: ”fan vad nice epa du har” respektive ”obeskrivligt fin” blir i sammanhanget komiska kontraster. Jag uppfattar Stens uttalande som ett sätt att också visa på att han anser att det senare sättet att prata är lite löjligt och tillgjort i sammanhanget. Den effektivitet som eleverna vill visa på i sina exempel kan därför också tolkas som att de uppfattar den direkta stilen som mer uppriktig än andra stilar. I en annan fokusgruppsintervju beskriver eleverna också denna uppriktighet i termer av ärlighet. De säger bland annat att ”vi är ärliga, vi säger åt varandra”, och jämför då sin klass med andra gymnasieklasser där de föreställer sig att det är mer vanligt förekommande att elever ”snackar skit bakom ryggen på varandra”.[14] Jag tolkar det som att eleverna vill förmedla att de i huvudsak upplever de språkpraktiker som präglas av en direkt stil som positiva.

I samma fokusgruppsintervju som den som citeras ovan beskriver eleverna också att det finns nackdelar med den direkta stilen, att det till exempel händer att de ”talar först och tänker sedan” eller att det ibland ”hoppar ut några grodor”. De beskriver här hur språkpraktikerna som de uppfattar som direkta, t.ex. svordomar eller andra utmanande ord, kan verka ansiktshotande både gentemot andra och gentemot dem själva i fel situationer och att de därför ibland måste tänka på hur de uttrycker sig:

[14] Gruppintervju nr 7.

David: Ja. Det (.) Jamen som då man pratar med nån som är, alltså som inte är van vid så mycket svordomar, så ska man ju som försöka hålla igen dom vissa gånger och så där. Med kompisarna så spelar det som ingen roll, men (.) ja. Som Sten och Björn har sagt så är det ju, lite äldre folk kanske inte tar det så himla bra. Om man sitter och svär hela tiden.
Katarina: Men är det framförallt svordomarna då som (.) som ni tänker på då att försöka -?
Sten: Mm. Ja. Det blir väl så.
Björn: Ja. Man vill ju ändå hålla sig på bra kant hos de flesta. Och inte riktigt få dom att säga att man har ett riktigt dåligt ordförråd.
Katarina: Nej. Men hur kan man uppfattas då? Om man svär då man inte borde?
David: Man kanske är odygdig. Nämen. ((skratt))
Sten: Oförskämd kanske.

Det är framförallt när man talar med de som är äldre som eleverna brukar tänka på att försöka ”skärpa sig” när det gäller svordomar. Det är dels av hänsyn till de äldre, då de kan ta illa vid sig, dels för att eleverna själva inte vill framstå i dålig dager eller som någon med ”dåligt ordförråd”. Med ”äldre” åsyftar eleverna också lärare. De exemplifierar hur de särskilt brukar tänka på att ”inte dra världens ramsa” inför vissa lärare.

6.2.8.3 Den skämtsamma samtalsstilen som uttryck för gemenskap

I anslutning till elevernas beskrivningar av utmanande tilltal och en direkt stil som något som kännetecknar språkpraktikerna på fordonsprogrammet beskriver de också det frekventa skämtandet som något som anses specifikt för praktikgemenskapen:

Kalle: När man pratar med varandra så brukar man oftast (.) när man startar konversationen då brukar man typ-
Andreas: Man skojar alltid med varandra. Typ.
Kalle: Ja, typ. Som när vi sitter i klassrummet och väntar på att vi ska börja eller nånting. Då brukar man sitta och härma ”Småstadsliv” om du vet vad det är för nånting. Då brukar man sitta och härma det till exempel. Vissa uttryck. Det är en komediserie.
Andreas: Ja. Det är som (.) Ja man skojar ju alltid med varann och säger saker på skämt hela tiden. Det är ganska roligt. I alla fall i våran klass, tycker jag.
(Gruppintervju nr 9)

Eleverna beskriver här hur man alltid ”skojar” med varandra redan från det att man påbörjar samtalen. Kalle beskriver hur det är vanligt i hans klass att

man till exempel brukar fördriva tiden innan lektionerna börjar genom att referera till eller härma tv-serier som alla känner till. Skojandet blir på så vis ett sätt att ha roligt och undvika tristess under stunder då man måste vänta. Andreas beskriver att man skojar med varandra och säger saker på skämt ”hela tiden” i hans klass och att han upplever det som ”ganska roligt”. Jag tolkar elevernas uttalanden som att de vill beskriva att de ser skämtandet som en naturlig del av deras skolvardag. När eleverna beskriver att de ofta skämtar genom att referera till tv-serier tolkar jag det som att eleverna därmed också upplever att de i mångt och mycket delar liknande intressen och världsbild. Att skämta genom att referera till tv-serier och att skratta åt samma saker blir därmed ett sätt att markera de likheter som finns inom gruppen. Skämtandet verkar på så vis gemensamhetsskapande i gruppen.

Många elever väljer att lyfta fram att det frekventa skämtandet är en stor skillnad som de upplever mellan hur man pratar i de nuvarande klasserna och i de förra på högstadiet. Skillnaden består främst i att man upplever att man skämtade mindre i deras högstadieklasser än vad man gör i de nuvarande klasserna på fordonsprogrammet. De beskriver att det dels berodde på att lärarna var striktare på högstadiet, dels att en del av klasskamraterna var alltför seriöst inriktade på skolarbete och humorlösa för att kunna uppskatta skämtandet. Dennis och Erik berättar bland annat att de upplever att många av deras gamla klasskamrater var ”riktiga surdjävlar” jämfört med deras nuvarande klasskamrater på fordonsprogrammet.[15] Det fanns vissa lärare och kompisar som man kunde skämta med på högstadiet också, men som jag tolkar elevernas beskrivningar upplever de att de jämförelsevis kan skämta med fler personer på gymnasiet.

6.2.9 Språkpraktikerna som normskapare: Att visa sig tuff, ärlig och skämtsam

Då eleverna beskriver språkpraktikerna i praktikgemenskapen i fokusgruppsintervjuerna uttrycker de alltså att de upplever en skillnad mellan hur man använder språket hemma och på skolan. Den största skillnaden som eleverna väljer att lyfta fram är att det förekommer mer grovt språk och svordomar i skolan. De ger också exempel på utmanande tilltal som är vanligt förekommande mellan eleverna och som snarare liknar könade skällsord än vanliga tilltalsord. Eleverna visar här att de är medvetna om den konfronterande stil jag också har noterat i samtalsanalyserna från idrottslektionen. Eleverna beskriver att de automatiskt har anpassat sig till språkpraktikerna på skolan, och att de ser detta som något självklart eftersom de bland annat kopplar den språkliga aktiviteten att använda

[15] Gruppintervju nr 6.

svordomar till ålder och till naturliga känslouttryck. I en fokusgruppsintervju kopplar eleverna svärandet till ”tuffhet”, samt beskriver att de upplever att alla pratar på samma sätt i klassen, vilket kan tolkas som att de också uppfattar svärandet som något som signalerar vad som skiljer deras praktikgemenskap från andra praktikgemenskaper. I flera fokusgruppsintervjuer väljer eleverna också att beskriva språkpraktikerna på fordonsprogrammet genom att jämföra med hur de tror att språkpraktikerna är i andra klasser på mer teoretiskt inriktade program. Genomgående anser man att det finns stor skillnad mellan gymnasieprogrammen och att eleverna på de teoretiska programmen använder ett ”finare” språk. Skillnaderna som eleverna väljer att lyfta fram består i att det används mer svordomar, enklare ord, dialekt och slang på fordonsprogrammet. Elevernas beskrivning överensstämmer här med tidigare forskning som visar att språkliga varieteter som slang och dialekt, som i allmänhet betraktas som lågprestigeformer, ses som betydelsefulla för identitetsskapandet bland pojkar på yrkesförberedande program, bland annat eftersom dialektanvändandet kopplas till föreställningar om maskulinitet (jfr Eriksson 2001, 2005).

Eleverna beskriver här också hur de upplever att de använder en direkt samtalsstil som kanske kan uppfattas som respektlöst av utomstående eller av äldre, men som eleverna själva anser vara ett uppriktigt och ärligt sätt som innebär att man är rakt på sak med varandra. Att använda direkta uttryckssätt har i tidigare forskning främst kopplats till föreställningar om maskulinitet då en maskulin samtalsstil på olika sätt antas präglas av hierarki och statusorientering (se avsnitt 3.3.1). Typiskt för den maskulina samtalsstilen är därför att liten vikt läggs vid att bevara andra samtalsdeltagares ansikten, varför användandet av en direkt och konfronterande stil på fordonsprogrammet kan ses som språkliga resurser som används för att nå maskulina identitetspositioner. Eleverna beskriver också att skämtandet är något som utmärker språkpraktikerna på fordonsprogrammet. Skämtandet ses här som ett sätt att ha roligt och fördriva tiden på skolan, samt för att markera samhörighet i gemenskapen. Några elever beskriver här en skillnad som de upplever från sin högstadietid och att då de upplevde att det inte gick att skämta i samma utsträckning eller på samma sätt, bl.a. på grund av att klasskamraterna var så inriktade på skolarbetet. De ger härmed indirekt utryck för ståndpunkten att skämtandet inte ses som förenligt med en seriös attityd till skolarbetet.

Att klasserna på fordonsprogrammet i allmänhet utmärker sig genom sina språkpraktiker, exempelvis via frekvensen av svordomar, antar eleverna beror på att fordonseleverna i allmänhet ses som mer högljudda än andra elever. Några elever ger dock uttryck för att språkpraktikerna i

praktikgemskapen kan variera i olika situationer. Eleverna anser att de vanligtvis pratar mer med varandra när de befinner sig i klassrummet eftersom de där befinner sig relativt samlade jämfört med verkstaden då eleverna är mer utspridda. Att undervisningen som bedrivs i klassrummet i stor utsträckning upplevs som tråkig ses av några elever som ett skäl till varför man pratar mer vid dessa tillfällen. Att föra samtal om andra saker än skolarbetet, samt att ”liva” upp stämningen genom att t.ex. skämta och retas med varandra, ses här som sätt att umgås och skapa mening i en annars trist tillvaro (jfr Högberg 2009).

Trots att eleverna i fokusgruppsintervjuerna beskriver hur anpassningen av språket skett automatiskt och därför relativt oreflekterat ger de samtidigt uttryck för en medvetenhet om att språkpraktikerna på fordonsprogrammet skiljer sig från andra praktikgemenskapers. De antyder också att språkpraktikerna inte alltid följer de språkliga normer som råder i skolan och de som vuxenvärlden önskar. I de observationer jag gör i klasserna lägger jag också märke till att det är vanligt förekommande att eleverna på olika sätt utmanar klassrummets språkliga normer för att uppnå vissa mål. Medvetenheten om att vissa ord anses förbjudna eller har vissa laddningar kan därför användas strategiskt av eleverna för att positionera varandra eller skapa identiteter. Ett exempel på detta belyses närmare i nästa analyserade samtal.

6.3 ”Det är ett dumt ord men skönt att säga”: Att bryta mot skolans språk

Under mina fältstudier noterar jag att det ibland förekommer att lärare anmärker på elevernas språkbruk när de anser att eleverna går över gränsen för vad som är acceptabelt att säga. Detta sker ofta i situationer när elever öppet retas med varandra i klassrummet. I följande samtal som återges skildras en händelse när en lärare reagerar på det ord som en elev använder i en av pojkklasserna. För läsbarhetens skull har analysen av samtalet delats upp i tre sekvenser.

Det samtal som här återges är från en lektion i yrkesteori. Läraren har just avslutat en genomgång av oxider och eleverna ska jobba enskilt genom att göra övningsprov på datorerna om hydraulik. Det blir tillfälligt rörigt och trängsel när alla elever ska gå och hämta varsin bärbar dator ur dataskåpet som finns placerat längst bak i klassrummet. Alla vill försöka få tag på någon av de nyare, svarta datorerna. Läraren försöker att organisera det hela genom att tala om att det bara är eleverna som sitter i mitten av klassrummet som får ta en av de nya datorerna eftersom det inte finns några eluttag i mitten och datorerna därför inte kan laddas om det skulle behövas.

Flera av eleverna, bland annat Fredrik och Martin, struntar i lärarens direktiv och tar nya datorer fastän de inte sitter i mitten, vilket utlöser protester. Den som klagar högst är Tommy som blir tvungen att ta en gammal dator trots att han sitter i mittraden. När Fredrik går förbi Tommys bänk stänger han av Tommys dator som just har startat och då händer följande:

Exempel 2. *Det är ett dumt ord men skönt att säga.*
1YtOL:132. Sekvens 1. Tid 16.50–17.12.

Tommy:	Nee:j! Men Sa- ((suckar högt))
Fredrik:	Nu är vi kvitt.
Tommy:	Alltså, dör datorn- ((suckar))
Fredrik:	Nu är vi kvitt Tommy!
Tommy:	<Din lilla jude alltså!>
	((skratt))
John:	Hehehe. Din stora jude=
	((skratt))
Dennis:	= Skvallra Tommy!
Tommy:	Så jävla onödigt!
Fredrik:	Vadå?
	((läraren går fram till Tommy och ställer sig och tittar på honom))

Fredrik och Tommy skapar här en konflikt som får hela klassens och lärarens uppmärksamhet. Fredrik stänger av Tommys dator i vad jag uppfattar som en hämndaktion för att Tommy har klagat på honom tidigare. Tommys svar på aktionen är att ropa ”Ne:ej”, därefter är han på väg att svära ”Men sa-”, men hejdar sig och avger istället en djup suck, liksom för att visa att han blir uppgiven av vad som händer. Fredrik, som är på väg att gå och sätta sig vid sin bänk, vänder sig om och säger ”Nu är vi kvitt” för att tydligt signalera att aktionen är en respons på Tommys klagomål. Tommy säger då ”Alltså dör datorn” och hotar därmed med att Fredrik kan vänta sig vedergällning om datorn inte går igång direkt. Tommy avslutar inte samtalsturen utan suckar istället. Jag tolkar det som att han inte anser att han behöver avsluta turen eftersom budskapet om vedergällning redan har gått fram. Fredrik utropar då, på ett ganska glatt manér, att han anser att de är kvitt. Tommys respons på detta är ”Din lilla jude alltså”. Han uttalar det långsamt och ganska högt så att alla ska höra. Därmed får han också all uppmärksamhet riktad mot sig, att döma av alla skratt som här kommer. Både Tommy och Fredrik brukar själva retas mycket med andra i klassen och därför anses det extra roligt att just de två retas med varandra. Att Tommy verkar bli arg på Fredrik på riktigt gör det hela extra spännande. Att jag gör denna tolkning beror på att John sedan kommer in i samtalet. Han verkar först liera sig med Fredrik eftersom han upprepar det Tommy har sagt, men

modifierar det och gör det starkare genom att säga ”Din stora jude”. Yttrandet är menat som ett tänkbart försvar från Fredrik. Sättet att försvara sig påminner om det sätt som små barn använder, och därmed skapas en komisk effekt då konflikten mellan Tommy och Fredrik associeras med småbarnsfasoner. John själv och flera av de eleverna skrattar åt detta. Sedan tar Dennis samtalsturen. Han spinner vidare på de associationer om små barn som John skapat genom att uppmana Tommy till att skvallra till läraren om vad Fredrik har gjort. Tommy bryr sig inte om detta utan fortsätter att värdera Fredriks handling med ”Så jävla onödigt!”. Fredrik låtsas vara ovetande: ”Vadå?”. Den urskuldande repliken är lika mycket riktad mot Tommy som läraren som nu visar att han har uppmärksammat konflikten och därför går och ställer sig mittemellan Fredrik och Tommy. Läraren spänner ögonen i Tommy. Då utspelar sig följande:

Sekvens 2. Tid 17.13–17.35.

```
Tommy:     Nu har jag ju inte fått igång den här datorn
           innan skoldagen är    [slut.
Läraren:                         [vad menar du med jude?
           ((skratt))
Fredrik:   Just det!
Tommy:     Äh. Det är som att säga bög.
           Det är ett du[mt ord-
Läraren:                 [Är det det?
Tommy:     men det är skönt hehehe [att säga. Hehehe.
Fredrik:                           [Vadå? Har du dåligt
           ordförråd eller?
           ((skratt))
           ((Läraren stirrar på Tommy))
Tommy:     (2.0) ((flinar))Det är fel sätt att uttrycka
           sig på. Men det är lätt att det slinter ut.
           ((skratt))
```

Tommy försöker här att förklara sitt handlande för läraren genom att hävda att det kommer att ta lång tid för honom att starta igång datorn igen, att han kanske inte ens kommer att få igång den ”innan skoldagen är slut”. Han hinner inte avsluta meningen förrän läraren säger ”Vad menar du med jude?” Att läraren här avbryter Tommy med sin fråga tolkar jag som en tydlig markering. Avbrottet signalerar att Tommys ursäkt inte godtas. Trots att lärarens samtalstur är formulerad som en fråga tolkar jag det som att det inte är yttrandets främsta funktion. Läraren vill här antagligen visa att han tycker att eleven har gått över gränsen för vad man ska säga. Att Tommy blir tillrättavisad av läraren verkar de övriga eleverna anse är komiskt eftersom skratten får förnyad kraft. Tommys responsstrategi är att försvara sig genom att jämföra ordet *jude* med det vanligt förekommande ordet *bög*. Han säger att ”det är som att säga bög”, och att det också är ett dumt ord att säga men

att det är ”skönt” att säga och att det lätt ”slinter ut”. Han småskrattar hela tiden när han säger det vilket gör att klasskamraterna fortsätter att skratta åt det som händer. Läraren visar med sin fråga ”Är det det?” att han inte håller med, men säger inget mer utan fortsättar bara att stirra på Tommy. Fredrik säger ”Just det!” för att visa att han tycker att det är rätt att läraren tillrättavisar Tommy om just detta. Han intar därmed en värderande roll jämte läraren som han sedan bygger vidare på genom att anklaga Tommy för att ha ett dåligt ordförråd. Detta görs på ett ganska indirekt sätt genom att Fredrik formulerar en fråga om detta: ”Vadå? Har du dåligt ordförråd eller?”. Att Fredrik intar lärarrollen och dömer Tommys agerande på det här viset, med ord som läraren skulle kunna ha sagt, uppfattas som roligt av de flesta. Komiken bygger på att Fredrik och läraren står bredvid varandra och att Fredrik, som själv ofta använder utmanande tilltal gentemot andra, är den som uttalar vuxenvärldens vanliga reaktion på opassande språkbruk via sin förtäckta anklagelse om Tommys dåliga ordförråd. Fredrik intar därmed rollen som uttalare av vad läraren som tänkt upphovsman hade kunnat säga. Läraren spelar med i detta skådespel genom att fortsätta att stå tyst och stirra på Tommy. Efter en stund verkar Tommy tycka att det blir jobbigt att bli läraren stirrar på honom:

Sekvens 3. Tid 17.36–17.56.

Tommy:	Helvete! Vad less jag blir!
John:	Ja.
Läraren:	Det låter inte så.
Tommy:	Va?
Läraren:	Om man är less och trött så brukar man vara ganska tystlåten. Och du är ju inte det.
Fredrik:	Just det!
	((skratt))

Tommy visar här tydligt att han inte gillar situationen som han har hamnat i. Det är oklart om det är lärarens obekväma blick eller om det är det faktum att hela den övriga klassen skrattar åt vad som händer som Tommy ogillar. Hans uttalande om att han är ”less” påverkar dock ramen i samtalet så att skratten minskar. John, som tidigare gjort sig lustig över Tommys och Fredriks konflikt, visar t.ex. med sitt ”Ja” att han backar upp Tommy i detta. Det läraren säger: ”Det låter inte så”, och ”Om man är trött och less brukar man vara ganska tystlåten. Och du är ju inte det” uppfattar jag som ett indirekt sätt från lärarens sida att tillrättavisa Tommy. Genom att använda orden ”man” och ”brukar” lindar läraren in kritiken så att den inte ska bli ansiktshotande för Tommy. Antagligen anser läraren att kritiken redan har gått fram. Läraren skiftar här också delvis fokus i diskussionen, istället för att anmärka på Tommys ordval, väljer han att antyda att Tommy pratar

alldeles för mycket och att det är problemet. Fredrik fortsätter sin spelade roll som någon slags skugglärare genom att lägga till ”Just det!” och får därmed klassen att skratta en sista gång åt situationen. Därefter anses diskussionen avslutad och läraren återvänder till sin plats längst fram i klassrummet.

6.3.1 När lärare uppmärksammar normbrott

I detta samtal som alltså utspelar sig i klassrummet inför den övriga klassen inleder Fredrik och Tommy en konflikt med varandra angående klassens datorer, vilket mynnar ut i att Fredrik på pin kiv stänger av Tommys dator som han just har startat och loggat in på för att göra prov. Tommy blir arg och uttalar sig därför hotfullt till Fredrik via: ”Alltså dör datorn” samt ”Din lilla jude alltså!”. Det senare uttrycks i ett tydligt syfte att hämnas för den handling som Fredrik utförde strax innan. Yttrandet fungerar därför som nedsättande i sammanhanget: Genom att likna Fredrik vid ”lilla jude” kan Tommy återupprätta sin egen statusposition som Fredrik underminerat via sitt retsamma handlande, samtidigt som Tommy kan positionera Fredrik som underordnad. På ett sätt kan innebörden i den liknelse som Tommy använder för detta uppfattas som vara av mindre betydelse än de funktioner yttrandet här fyller. Att *jude* används nedsättande i det här sammanhanget är dock ingen slump då jag har noterat att det används på liknande sätt vid fler tillfällen och mellan andra elever i klassen och därför getts en negativ laddning i praktikgemenskapen. Tommys yttrande kan därför tolkas som att det fyller flera funktioner: det är ett sätt att ge igen genom att positionera Fredrik i en ofördelaktig position, och därmed ett sätt att återskapa sin egen status. Genom att använda sig av ett ord med laddning kan Tommy på samma gång demonstrera att han inte är rädd för att utmana klassrummets språkliga normer, och därmed skapa sig en identitet som anses fördelaktig i sammanhanget. Jag uppfattar det också som att det är ordvalet *jude* som läraren reagerar starkast på i denna situation, inte på själva konflikten mellan Fredrik och Tommy. Retsamma konflikter och verbala dueller mellan elever är vanligt förekommande i alla klasser och de tas därför sällan på allvar. Kanske är det därför som Fredriks agerande som var upprinnelse till konflikten: att han struntade i reglerna och tog en dator som han inte fick ta, samt att han stängde av Tommys dator för att retas, inte alls uppmärksammas. Läraren i fråga brukar sällan anmärka på elevernas språkbruk men ord som *jude, neger,* och i vissa fall *hora* hör jag honom kommentera vid ett par andra tillfällen. Läraren berättar också för mig vid ett tillfälle att det är vanligt förekommande att elever ger uttryck för främlingsfientliga åsikter i flera av fordonsklasserna och att det är något som han inte tolererar på sina lektioner.

Lärarens agerande att främst stirra på Tommy och inte säga så mycket, och det faktum att Tommy anser att han måste försvara sitt beteende vittnar om att alla de inblandade har förstått att Tommy har brutit mot klassrummets språkliga normer. Om man dock granskar vad som händer i samtalet närmare, är det inte alls säkert att det budskap som läraren vill framföra går fram, eller ens är något som alla håller med om. Tommys försvar, att jude är ett ”dumt” ord, men att det är ett ord som används som bög och som bara ”slinter ut”, visar att Tommy delvis tycker att lärarens reaktion är överdriven. Fastän Fredrik och Tommy på ytan i samtalet är i konflikt med varandra, kan Fredriks agerande att inta rollen som uttalare åt läraren och göra en halvt parodisk iscensättning av vuxenvärldens åsikter i sitt uttalande om ”dåligt ordförråd”, tolkas som att han delvis lierar sig med Tommy i frågan. Johns och Dennis associationer till konflikter mellan små barn är i situationen mångtydiga. Dennis lite retsamma kommentar till Tommy om att han kan ”skvallra” för läraren kan tolkas som ett slags förlöjligande av konflikten mellan Fredrik och Tommy i stort. Men Johns yttrade ”din stora jude”, som uttrycks som ett tänkbart försvar från Fredriks sida, kan också ses som en ordlek där problemet inte förstås som att det ligger i ordvalet *jude* i första hand, utan huruvida man ska tilltala någon med ”lilla” respektive ”stora” jude. Det är också dessa elevers handlingar som får mest respons ifråga av skratt från de övriga i klassen.

6.3.2 Att bryta mot skolans språkliga normer: Sammanfattning av samtalsanalysen

Hur ska hela denna situation tolkas? I samtalet framträder det tydligt att jude är ett ord som läraren inte tolererar att eleverna använder i klassrummet. Det är i och för sig något som eleverna känner till sedan tidigare, och kan därför också kanske vara upprinnelsen till att Tommy väljer att använda just det ordet. Elevernas handlingar och skratt i samtalet skapar sammantaget en annan bild än den läraren troligtvis vill förmedla, eftersom samtalet förvandlas från vad som kunnat vara en allvarlig förmaning, till ett smått komiskt event. Det är eleverna tillsammans som driver denna ändring av samtalsramen, med sina kommentarer och respons i form av skratt. Det blir därmed också svårt för läraren att vända samtalsramen tillbaka till allvar. Troligtvis är det därför läraren agerar som han gör. Han märker tidigt, på elevernas reaktioner, att de inte kan föra en allvarlig diskussion om ordet, och väljer därför att stå tyst och stirra istället för att prata så mycket. När han till sist tar samtalsturen, utvidgar han problemet till att handla om att Tommy pratar för mycket istället för att skapa en djupare diskussion om det ord som Tommy just använde. Detta kan tolkas som lärarens strategi för att avsluta diskussionen då han märker att den inte går i rätt riktning och då samtalsramen inte erbjuder möjligheter till allvarliga samtal.

När läraren väljer att reagera på Tommys överträdelse genom att uppmärksamma detta, gör han det som förväntas av lärarens uppdrag. Jag uppfattar att han här försöker förmedla att det är förbjudet att använda personbetecknande ord i kränkande syfte, riktlinjer som tydligt lyfts fram i läroplanerna (Lpf94; Lgy11). Samtidigt är det elevernas medvetenhet om dessa förbud som möjliggör deras handlingar. Förbudet mot nedsättande ord bygger på en tanke om allas lika värde, men anger på samma gång att det finns vissa ord som benämner kategorier av människor som riskerar att bli behandlade som avvikande (Martinsson & Reimers 2008:21). Detta kan därför användas av eleverna för att uppnå vissa effekter, exempelvis upprätthålla statusrelationer, vilket demonstreras via Tommys yttrande i samtalsanalysen ovan. Styrdokumentens performativa kraft blir här synlig eftersom de får läraren och eleverna att handla på speciella sätt. I detta fall blir effekten av den norm som läraren försöker förmedla kanske snarare motsatt hos eleverna, eftersom samtalet förvandlas från vad som skulle kunna ha varit ett fostrande samtal till ett komiskt samtal.

6.3.3 Elevernas beskrivningar av skolans språkliga normer

Att eleverna är medvetna om skolans språkliga normer tydliggörs också i fokusgruppsintervjuerna då eleverna beskriver hur de medvetet brukar tänka på hur de väljer att uttrycka sig olika beroende på vem de pratar med samt beroende på vilka som lyssnar i skolan. Detta belyses närmare i följande avsnitt.

6.3.3.1 Att upprätthålla distansen till lärare

Eleverna beskriver att de tycker att det känns det viktigt att visa respekt för lärare eftersom de sätter betyg på eleverna, och därför undviker de ofta vissa sätt att uttrycka sig på som kan uppfattas som respektlösa när de samtalar med lärare. De främsta skälen som de anger till detta är att man vill ”sköta sig” och undvika ”dålig stämning”. Enligt vissa elever spelar det roll beroende på hur läraren själv pratar, samt vad man pratar om:

Katarina:	Kan du ge nåt exempel på olika språkbruk som du använder till olika lärare?
John:	Nej jag vet inte. Det kommer som (.) Ja, det spelar roll hur dom pratar till en, då pratar man ju likadant själv. Ja.
Martin:	Ja, men typ om det är nåt, alltså typ skolarbete, då är man ju som seriösare. Än om det är typ, jag vet inte, nånting annat. (Gruppintervju nr 7)

Det är alltså särskilt när man pratar med lärare om skolarbete som man brukar försöka tänka på att uttrycka sig ”seriösare” eller ”trevligare”. Med

vissa av lärarna kan man använda en mer kamratlig och direkt stil om man exempelvis pratar om fritidsintressen eller andra ämnen som inte rör skolarbetet. För många av eleverna är det dock otänkbart att prata på samma sätt med en lärare som med en kompis:

Petra:	((skrattar)) Tänk om man skulle prata med en lärare som man pratar med en kompis? ((skratt)) Det hade låtit himlarns konstigt.
Katarina:	Och vad består skillnaden i då?
Petra:	((skratt)) Att man kanske inte ska svära åt lärare. ((skratt)) Dom kanske inte är så lycklig på en då.
Lotta:	Jag vet inte.(.) Alla är väl inte lika vana. (.) Man kanske pratar annorlunda och sen så känns det, typ ba, att alla tycker att jag är cp ifall jag, typ, är otrevlig.
Christina:	Eller sitter och svär hela tiden.
	(Gruppintervju nr 8)

Petra, Lotta och Christina beskriver här att användandet av en utmanande stil, som exempelvis svordomar, i samtal med lärare skulle upplevas som ”konstigt”. Det tänker sig att lärare dels skulle kunna bli arga eftersom de inte är vana och ”pratar annorlunda”, dels säger eleverna här att de anser att det skulle kunna utgöra ett hot mot deras egen självbild, då de skulle riskera att framstå som ”cp” eller ”otrevlig”. Av Petras skratt att döma, märks det att hon vill visa att blotta tanken på att eleverna skulle prata på samma sätt till lärare som till kompisar är lustig och otänkbar. Att det upplevs så kan kanske bero på att de olika sätt varpå man väljer att samtala med kompisar och lärare också förknippas med tecken på solidaritet respektive respekt. Den direkta stilen som man använder gentemot kompisarna kan för en utomstående upplevas som respektlös, men signalerar närhet mellan eleverna. Den artiga, mer indirekta stilen som man använder till lärare ses som mer respektfull då man vill minimera ansiktshot, men upprätthåller distansen mellan lärare och elev. I Petras uttalande ovan om att det skulle upplevas som konstigt att prata på samma sätt till en lärare som till en kompis är det förmodligen också den närhet och det tecken på solidaritet som den direkta stilen skulle innebära som anses lustig.

6.3.3.2 Att ”smöra” för lärare

Att anpassa sitt språk till lärare genom att använda en mer indirekt och respektfull stil, beskrivs av flera elever som en medveten strategi från deras sida för att göra lärarna nöjda:

Katarina:	På vilket sätt ändrar du ditt språk då när du pratar till en lärare och när du pratar till en kompis till exempel?

Erik: Man kanske blir (.) blir lite trevligare. ((skrattar)) Nämen. ((skrattar))
Dennis: Det är lätt att det blir så. Smörar lite.
(Gruppintervju nr 9)

Eleverna beskriver här att de ”blir lite trevligare” när de samtalar med lärare, men också att de därmed ”smörar”. Jag uppfattar det som att eleverna med ”trevligare” menar att man som elev väljer att tilltala läraren på ett mer inlindat sätt, tvärtemot den direkta stilen som eleverna brukar använda gentemot sina klasskamrater. En tolkning kan därför vara att eleverna anser att handlingen att smöra eller inte för lärare också hänger ihop med uppriktighet. Att vara trevlig och smöra för lärare ses härmed som något som inte är ärligt menat utan snarare som en strategi som eleverna kan använda för att skaffa sig fördelar hos lärarna, exempelvis för att nå ett högre betyg. Att vara trevlig och att smöra beskrivs i citatet ovan som synonyma, vilket kan tolkas som att det i denna praktikgemenskap inte finns särskilt mycket utrymme för eleverna att utveckla relationer till lärare utan att det betraktas som smörande. Jag uppfattar dock inte elevernas uttalanden som att de betraktar smörandet som något i huvudsak negativt, utan snarare som en medveten strategi som kan användas för att uppnå vissa mål.

Att smöra för lärare beskrivs dock i några av fokusgruppsintervjuerna som mer vanligt förekommande i andra klasser på andra gymnasieprogram än på fordonsprogrammet och beskrivs då mest i negativa ordalag:

Christina: Jag tror att fordonsprogrammen är ganska lika varandra så här, medan de teoretiska ska vara lite, lite finare.
Petra: Ja, faktiskt.
Lotta: Jo.
Katarina: Vad menar ni med finare då? När det gäller språket?
Christina: Men att dom ska (.) Ja. Inte svära lika mycket-
Petra: Smöra in sig hos lärarna. ((skrattar))
Christina: Och inte prata så höra=
Lotta: =Näsan i vädret.
Christina: Ja, vara lite så hära (.) bättre än alla andra.
(Gruppintervju nr 8)

När Christina, Petra och Lotta beskriver språkpraktikerna i deras klass och jämför det med hur andra gymnasieelever vid teoretiska program använder språket, uttrycker de att skillnaderna består i att gymnasieeleverna på de teoretiska programmen ”ska vara lite finare”, ”Inte svära lika mycket”, ”Näsan i vädret”, samt att de förstår allt detta som sätt för eleverna att ”Smöra in sig hos lärarna”, samt sätt att verka ”bättre än andra”. Jag uppfattar det som att eleverna här vill belysa den indirekta samtalsstilen som

de anser kännetecknar språkpraktikerna på teoretiska program. De visar tydligt genom sina yttranden att de anser att detta ”finare” språk eller den indirekta stil som de härmed försöker skildra, inte är något eftersträvansvärt. Eleverna skapar dessutom denna beskrivning tillsammans då deras yttranden hakar i och bygger på varandra i snabb takt. Jag tolkar detta som ett tecken på att det är en är en attityd som eleverna vill visa att de delar.

6.3.4 Kamratspråket som norm: Att göra skillnad mellan hur man samtalar med lärare och klasskamrater

I fokusgruppsintervjuerna som återgetts ovan synliggörs en upplevd maktrelation mellan elever och lärare. Lärarna sätter betyg på eleverna och därför anses det viktigt att framstå i god dager inför dessa. Eleverna beskriver här att de anser att det finns en stor skillnad mellan hur de brukar samtala med klasskamraterna och med lärarna. I flera fokusgruppsintervjuer framgår det att eleverna vill visa respekt för lärare genom att tänka på hur de uttrycker sig. När de samtalar med lärare försöker de därför i stor utsträckning att anpassa sig efter lärarens språk genom att använda en mer respektfull, indirekt stil i sättet att utrycka sig på.

Samtidigt som eleverna ger uttryck för att de är måna om att visa respekt för lärarna vill de markera att de gärna upprätthåller en distans till lärarna genom språkpraktikerna. I elevernas beskrivning av hur de ändrar sitt språk när de samtalar med lärare, framgår det att de gör en skillnad mellan vad som skulle kunna kallas skolspråk och som eleverna använder till lärare, och kamratspråk som eleverna använder sinsemellan. Skillnaderna består främst i stil och att eleverna skulle uppleva det som konstigt att använda sig av en utmanande eller direkt stil till lärare, då detta skulle kunna upplevas som respektlöst men också signalera närhet. I en fokusgrupp med flickor framgår det t.ex. att svordomar inte gärna används i samtal med lärare eftersom det också skulle innebära ett potentiellt ansiktshot mot eleverna själva. Här kan man tänka sig att det är det faktum att de är flickor, och att det i allmänhet är mindre accepterat att kvinnor använder t.ex. svordomar, som får dem att reflektera över detta (Swahn 1999:29).

Samtalsanalysen ovan visar också elevernas medvetenhet om skillnaden mellan skolspråket och kamratspråket. Både Tommys användning av ordet *jude* och Fredriks agerande att anspela på lärarrollen genom att anmärka på Tommys språk visar att de är medvetna om vilka språkliga normer som råder i klassrummet. De kan härmed också utnyttja denna kunskap och anspela på dessa normer för att uppnå vissa effekter i interaktionen, exempelvis för att upprätthålla statuspositioner gentemot klasskamraterna. I

fokusgruppsintervjuerna ger eleverna uttryck för att de upplever att det kan vara en balansakt att närma sig skolspråket t.ex. när man ska samtala med lärare. Detta märks särskilt när eleverna beskriver hur att ”vara trevlig” mot lärare genom att anpassa sig efter lärarens språk kan uppfattas som att ”smöra” av andra elever. Det verkar därmed vara svårt för eleverna att avgränsa vad det innebär att vara trevlig mot lärare från vad det innebär att smöra för lärare (jfr Wester 2008). I begreppet ”smöra” menar eleverna också att det finns något oäkta, och att det därför ytterst handlar om att göra sig till. I och med att ett trevligt sätt mot lärare i stort sett alltid kan förstås som smörande, kan smörandet både ses som något eleverna vill undvika och som något de kan använda sig av i vissa situationer, för att exempelvis motivera varför man samtalar med vissa lärare ibland. Smörandet som fenomen beskrivs dock som mer vanligt förekommande bland elever på teoretiska program och uppfattas då som negativt. Eleverna sammanför här smörandet med bruket av ett ”finare”, indirekt stil och ger uttryck för att elever som ägnar sig åt smörande också är sådana som anser att de är förmer än andra elever.

I några fokusgruppsintervjuer beskriver eleverna hur de i vissa sammanhang kan samtala mer kamratligt med lärare. Detta gäller särskilt när man pratar om andra saker än skolarbetet. Enligt mina observationsanteckningar förekommer kamratliga samtal mellan elever och lärare i många fler sammanhang än de själva beskriver i intervjuerna, och oavsett om man samtalar om skolarbetet eller inte. Elevernas beskrivningar av stora skillnader i den stil de använder gentemot lärare och klasskamraterna stämmer inte heller riktigt överens med vad jag observerar, då jag upplever att de flesta samtalen överlag skapas i en ganska likartad vänskaplig anda mellan lärare och elever. Samtalsstilen mellan lärare och elever är relativt direkt och skämtsam, liknande den som förekommer i samtalen från ergonomilektionen som återgivits tidigare. Hur man brukar skämta med varandra i praktikgemenskapen, samt hur skämtandet förstås av samtalsdeltagarna belyses närmare i nästa avsnitt.

6.4 ”Du får väl säga till han på skarpen”: Att utstå drift och skämt

Att skämtandet är en återkommande språkliga aktivitet i praktikgemenskapen är något som framkommer i både mina observationer och i elevernas intervjusvar. Härnäst återges en samtalssekvens då en elev blir föremål för drift och skämt av andra elever, och där den utsatte elevens responsstrategier på ett illustrativt sätt visar vilka villkor som gäller för deltagandet i praktikgemenskapen.

Följande samtal utspelar sig under ett förmiddagspass på yrkesämnet då eleverna jobbar i verkstaden. I verkstaden är det full aktivitet. Några elever byter däck på en bil, en elev håller på att göra ventiljustering på sin epa-traktor, en händelse som får mycket uppmärksamhet från de andra i klassen och som kräver lärarstöd. De flesta eleverna sitter utspridda i verkstaden för att jobba med uppgifter i sina böcker då det är ett måste för att sedan få göra de praktiska momenten i verkstaden. David, som vi mött tidigare i kapitlet, och som är en av de mest studiemotiverade eleverna i klassen, har arbetat fokuserat i sina böcker under en lång stund. En uppgift går inte att lösa med hjälp av läroboken, så David måste googla fram svaret och sätter sig därför framför en av verkstadens datorer. Patrik och Dennis kommer och sätter sig bredvid David och de börjar prata om vilken bli David borde köpa. David öppnar internetsidan *Blocket* och börjar söka efter äldre bilar: Volvo, BMW eller Saab. Patrik och Dennis ställer sig bakom David för att kunna se på dataskärmen. De kommenterar alla bilarna som David tittar på. Dennis försöker övertyga David om att köpa en specifik Volvo. Han ropar till och med till Martin som står på andra sidan verkstaden och arbetar med epa-traktorn för att få stöd för sina argument. Då kommer en elev ur parallellklassen, Anders, in i verkstaden. Han går förbi, ser vad David håller på med, och följande samtal utspelar sig:

Exempel 3. *Du får väl säga till han på skarpen.*
1YäOL:155. Sekvens 1. Tid 42.48–43.07.

```
Anders:    DAVID! NU SITTER DU VÄL INTE OCH KOLLAR PÅ
           BLOCKET!
David:     Du! Håll käften!
            ((Patrik och Dennis skrattar))
Anders:    Jävla (ohörbart)! ((Går iväg.))
Dennis:    Vad du är otrevlig David.
David:     Ja men han är inte så trevlig mot mig heller.
Dennis:    Jo:o.
David:     Nähä du!
Patrik:    Jo:o.
David:     Han kommenterar ju mig hela tiden. Jag blir
           ju ledsen.
Dennis:    Då får du väl säga åt han på skarpen.
David:     Ja. Jag gjorde ju det!        [Hehehe.
Dennis:                                  [Nähä.
           Hehehe. (.) Det där var inte på skarpen
           hördu.
```

Anders ser här vad David håller på med, att David sitter vid datorn och kollar bilannonser på Blocket, och väljer därför att ropa högt så att alla hör: ”David! Nu sitter du väl inte och kollar på Blocket!”. David sätts därmed i en

besvärlig situation eftersom alla närvarande uppmärksammas på att David håller på med något som inte är skolarbete. David reagerar med att ropa ”Du! Håll käften!”, varpå Anders svär samtidigt som han går iväg till ett angränsande rum. Dennis kommenterar därefter Davids agerande: ”Vad du är otrevlig David”, varefter David försvarar sig själv med ”Jamen han är inte så trevlig mot mig heller”. Dennis håller inte med. Med ”Jo:o” signalerar han att han tycker att Anders beteende varit rätt och riktigt. Davids responsstrategi är att tvärsäkert svara ”Nähä du”. Patrik tar därefter samtalsturen och repeterar likt ett eko det Dennis just har sagt: ”Jo:o”. David försvarar då sitt beteende med att Anders kommenterar honom hela tiden och att det gör honom ledsen. Dennis föreslår då att David ska säga till honom på skarpen. David svarar då att det var just det han gjorde och skrattar. Dennis håller inte med. Han skrattar tillgjort och säger ”Det där var inte på skarpen hördu”. En liten stund senare kommer Anders tillbaka. Han gör samma sak som förra gången:

Sekvens 2. Tid 43.50–44.02.

Anders:	DAVID! SLUTA KOLLA BLOCKET!
David:	Du! Anders! ((vänder sig mot Anders, signalerar att han vill prata med honom))
Anders:	Skaffa dig ett liv! ((fortsätter gå, går ut ur verkstaden))
	((Patrik och Dennis skrattar))
Dennis:	Nu får du säga åt han. På skarpen, David!
David:	Jag ska göra det sen. Jag ska gå och (.) smälla ned han. Hehehe.
	(Patrik och Dennis skrattar))

Här ropar Anders till David att han ska sluta kolla på Blocket. Kommentaren är skarpare än förra gången eftersom den nu formulerats om från en fråga till en uppmaning. Anders intar härmed rollen av ordningsman, nästan som lärare. David vänder sig om och signalerar att han vill prata allvar med Anders. Anders uppmärksammar detta men fortsätter att gå samtidigt som han ropar ”skaffa dig ett liv!” Därmed signalerar han att han inte tycker att det är möda värt att de diskuterar saken, samt att han anser att det är David som vill starta en konflikt med honom. Kommentaren blir rolig i situationen eftersom det ju är Anders som initierat samtalet genom att göra Davids Blocket-surfning till ett problem. Patrik och Dennis skrattar åt denna kommentar. Dennis uppmanar sedan David att säga till Anders på skarpen, och David besvarar detta med att säga att han ska göra det sen, samt lägger till att han ska ”smälla ned han”, något som Patrik och Dennis skrattar åt och roas av.

6.4.1 *Ansiktshotande skämt som sätt att få uppmärksamhet och ha roligt*

I de här sekvenserna är det tydligt att Anders vill höras och synas när han går genom verkstaden. Detta gör han genom att försöka få de andra eleverna och läraren uppmärksamma på att David håller på med andra saker än skolarbete. Här utnyttjar han det faktum att David är en studiemotiverad elev, genom att själv inta rollen som ordningsman och peka på Davids Blocket-surfning för att få uppmärksamhet och vinna lustighetspoänger. Det är inte någon slump att just David blir utsatt för denna anklagelse. Eftersom David är en av de mest ordningsamma i klassen blir det extra roligt att sätta honom i en besvärande situation av det här slaget. Anders har möjlighet att ge sig på någon annan eftersom det sitter fler elever vid datorer och ägnar sig åt andra saker än skolarbete just då, men väljer ändå att ropa till David båda gångerna han går genom verkstaden. Troligtvis gör han detta val eftersom anklagelsen är mer ansiktshotande för David än någon annan i klassen. Davids respons kommer snabbt båda gångerna när Anders ropar till honom. David signalerar därmed att han blir upprörd över att bli påhoppad på det viset. Trots att David är den som är tydligt utsatt här, väljer Dennis att vända på relationerna genom att påpeka att det är David som är ”otrevlig” mot Anders. När David protesterar mot detta, och försöker förklara att Anders inte är så trevlig mot honom, håller Dennis och Patrik inte med om det. De vänder problemet till att handla om att David inte säger åt ”på skarpen”, och uppmanar honom att göra det när Anders anklagar honom för att surfa på Blocket den andra gången. I denna samtalssekvens, som utspelar sig inför de andra i verkstaden, är det kanske inte Anders kommentarer som upplevs som värst för David, utan snarare Dennis och Patriks agerande, eftersom de är lika delaktiga i Davids Blocket-surfning men ändå väljer att försvara Anders handlingar före Davids. Genom att påpeka att David är den som är ”otrevlig” och genom att kritisera Davids försök till försvar förstärker de Davids utsatta position ytterligare. Davids responsstrategi är att själv skratta när han försäkrar att han visst har sagt till Anders ”på skarpen” och när han avslutningsvis säger att han ska gå och slå ner Anders senare.

6.4.2 *Att utstå drift och skämt: Sammanfattning av samtalsanalysen*

Detta är bara ett av flera tillfällen då olika elever i klassen tar tillfällen i akt att skämta på andra elevers bekostnad. I det här fallet såg Dennis och Patrik en möjlighet till att driva med David genom Anders. I driften använder man sig av en form av dubbelbestraffning. När David försvarar sig blir han först anklagad för att vara otrevlig och sedan för att inte säga ifrån på skarpen. Hur David än väljer att handla i denna situation markerar de andra att han

gör fel. Tidigare forskning i skolmiljöer har också visat på ett tydligt samband mellan pojkars skämtande och makt- och statusrelationer. Att kunna skämta är en viktig resurs och strategi för att vinna status och undvika underordning i kamratgrupper och skämtandet kan därför ses som en viktig del i maskulinitetsskapandet (se Huuki et al. 2010; Kehily & Nayak 1997). Skämtandet används ofta av pojkar med hög status för att reglera eller bevaka andra pojkars beteenden. I samtalet som skildras ovan är det tydligt att Anders, Dennis och Patrik använder sig av David som måltavla för sina skämt i syfte att göra sig lustiga inför de andra och därmed befästa sina egna positioner inom kamratgruppen.

Tidigare forskning visar också att en elevs statusposition i skolan till stor del bestäms utifrån vilka responsstrategier hon eller han har tillägnat sig när det gäller attacker av retande (jfr Tholander & Aronsson 2002). Att bli retad, eller satt i en underordnad position via ett skämt, är därmed till stor del ett dialogiskt fenomen, där betydelsen av retandet hänger på den utsatte personens respons och på omgivningens reaktioner. Davids responsstrategier är att protestera mot den kritik som Dennis och Patrik här framför mot honom samtidigt som han skrattar åt vad som händer. Genom att skratta visar David att han tycker att det är okej att de andra skämtar om honom, men skrattet kan också ses som ett sätt för honom att vända Anders påhopp och Dennis och Patriks drift med honom från vad som skulle kunna uppfattas som elaka attacker till oförargliga lekar. Härmed visar han att han har kunskap om hur språkpraktikerna fungerar. Genom att skratta med de andra skrattar David på ett sätt åt sig själv, och därigenom anpassar han sig också efter de spelregler som gäller för honom för att få ingå i gemenskapen. I klassen ska man kunna utstå vissa påhopp, men man måste också kunna försvara sig på rätt sätt. Detta gäller särskilt elever som liksom David anses ha låg status i gruppen och som därför riskerar att blir mer utsatta för skämt och påhopp av andra. Dessa elever behöver ständigt vara uppmärksamma på vad som händer för att kunna leverera kreativa och kraftfulla responser på eventuella attacker som kommer.

6.4.3 Elevernas beskrivningar av skämtandet

I fokusgruppsintervjuerna framgår det att eleverna anser att möjligheterna att kunna skämta mycket och ha roligt tillsammans i klasserna främst ses som ett tecken på att man är förhållandevis bra kompisar med varandra. Lika viktigt som att man kan skämta med varandra är också hur man skämtar med varandra samt hur man bemöter skämten, vilket illustreras i följande intervjuer.

6.4.3.1 Att skapa ett ”vi” genom att skämta om ”dom”

Vad man skämtar om, samt hur man skämtar om och till varandra beror enligt flera av eleverna i stor utsträckning på hur väl man känner varandra i klassen. Allra vanligast är kanske att man tillsammans skämtar om andra, utomstående som inte tillhör klassen:

Kalle: Och så är det så om (.) I den här klassen är ju typ alla svensk, eller vad man ska säga, nästan alla. Om vi säger, i andra klasser då kanske det är invandrare till exempel i klassen och så kan det vara typ finskar och vad som helst, om du förstår vad jag menar. I den här klassen då kan man som alltså så här skämta om sånt, och det kan man inte i andra klasser för då kanske, om man har någon sån i klassen då håller man ju tyst om sånt. Då håller man ju det inom sig, eller vad man ska säga. Till exempel. Typ norgeskämt kan man ju inte och sitta och dra med en hel klass med norskar, det blir inte så bra då. (Gruppintervju nr 9)

Kalle beskriver här hur han upplever att man kan skämta om invandrare i hans klass eftersom det inte finns någon invandrare i klassen att behöva ta hänsyn till. Han exemplifierar genom att antyda att det skulle bli dåligt att dra norgeskämt inför en hel klass med norrmän. Trots att Kalle vill beskriva det hänsynsfulla i att inte skämta om invandrare när de är närvarande ger han via sin beskrivning av det: ”då håller man ju tyst om sånt”, samt ”Då håller man ju det inom sig”, uttryck för att han på sätt och vis tycker att det är naturligt och vanligt att man skämtar om dessa saker. En fördel som han upplever med klassen är alltså den upplevda gemensamma bakgrunden av att alla är etniska svenskar i klassen och att man därför tillåts göra invandrare till måltavlor för skämt. Förutom skämten om invandrare lyfter eleverna också fram i intervjuerna att det är vanligt förekommande att man skämtar om parallellklasser, elever på andra gymnasieprogram, särskoleelever, samt lärare. Utifrån elevernas intervjusvar får jag intrycket av att skämtandet om andra av de flesta ses som ett sätt för eleverna att markera sin specifika gemenskap i relation till andra praktikgemenskaper.

6.4.3.2 Att skämta om och med varandra

Skämtandet som sker inom klassen, när man skämtar om och med varandra, beskrivs av de flesta eleverna som ett tecken på en tillåtande och avslappnad atmosfär:

Anders: Ja. Man kan säga dumma saker till varann men man blir inte ledsen. För man vet som att det är på skoj ändå. (Gruppintervju nr 1)

Anders, liksom många andra av eleverna, beskriver här att man kan säga nästan vad som helst till varandra i klassen, eftersom man känner varandra väl vet man också att ”det är på skoj”. Jag uppfattar Anders ”dumma saker” som att det åsyftar de utmanande tilltalen och den direkta stilen och hur bruket av dessa också uppfattas som skämtsamt. Pontus exemplifierar hur det kan låta:

Pontus: Om man säger ”helvete så dum du är”. Det är ju mest att man brukar skratta åt det.

Pontus användning av ”man” åsyftar här både talaren och den tilltalade. ”Man” används i generell betydelse vilket jag tolkar som att Pontus mer eller mindre vill beskriva detta som en språklig norm i praktikgemenskapen. Med sin beskrivning ”det är ju mest att man brukar skratta åt det” vill han uttrycka att den vanligaste responsen på om man blir tilltalad på det sätt han exemplifierar, ”helvete så dum du är”, är att skratta. Skrattet är då en indikation på att tilltalet uppfattas som lekfullt och utan allvarlig innebörd. Jag tolkar det som att Pontus här beskriver att språkpraktikerna i hans klass kännetecknas av en övergripande skämtsam samtalsram, liknande den som belyses i samtalsanalyserna av ergonomilektionen tidigare i kapitlet. Då vetskapen om hur språkpraktikerna fungerar är något man delar med klasskamraterna kan man alltså visa att man är med på noterna genom att skämta med varandra på detta specifika sätt. Det utmanande sättet att skämta med varandra som Pontus beskriver betraktas därför framförallt som en markör för gemenskap mellan eleverna.

6.4.3.3 Retandet som en del av skämtandet

Eleverna ger också uttryck för att det inte är säkert att alla klasskamraterna uppfattar skämtandet som lekfullt:

Tommy: Men alltså jag tror i klassen våran då skulle du aldrig ta nån seriöst när det kommer några fula ord, alltså så här ”jamen dumdjävel, kom hit! Utan du skulle ju som ta allt med nypa salt och så skratta mer. Det är ju mer, allt med ett leende på läpparna. Typ skämtsamt.
Katarina: Mm. Det är nåt som alla är införstådda med, att det är på skämt?
Tommy: Ja.
Dennis: Förhoppningsvis.
Erik: Får vi hoppas.

Dennis: Nej men det är ju vissa som blir sur om man säger det också. Det går ju fort att lära sig (.) vilka som tar åt sig och vilka som inte gör det.
(Gruppintervju nr 6)

Tommy säger här att man inte kan uppfatta de ”fula ord” som förekommer i hans klass som allvarligt menade, utan att de snarare ska tas ”med nypa salt”, eller ”med ett leende på läpparna”. Han beskriver här de outtalade normerna för skämtandet i gemenskapen: att man inte ska uppfatta det som sägs som bokstavligt menat, samt att man bör bemöta det som sägs med skratt. På min fråga om det är något som alla i klassen är införstådda med ger eleverna lite olika svar. Tommy är säker på att så är fallet, medan Dennis och Erik uttrycker sig mer tveksamt. Dennis säger att de finns vissa i klassen som ”blir sur om man säger det också”, men att det går fort att lära sig ”vilka som tar åt sig och vilka som inte gör det”. Jag tolkar Dennis uttalande som att han vill berätta att det finns några i klassen som inte är med på noterna när det gäller skämtandet, men att det är något han snabbt har lärt sig. Underförstått vill han här förmedla att han själv brukar tänka på att anpassa sitt skämtande i klassen beroende på huruvida klasskamrater tar åt sig eller inte.

Andra elever ger uttryck för att de ibland utnyttjar det faktum att vissa tar åt sig:

Martin: Ibland pratar man om saker för att man ska reta upp folk. Det är ju roligt.
Katarina: Så att man säger nåt (.) för att reta upp folk?
Fredrik: Man vet att dom tar åt sig och då brukar man prata om det. Om man är på sånt humör.
(Gruppintervju nr 7)

Martin och Fredrik berättar här att de ibland pratar om eller säger saker för att ”reta upp folk” då det upplevs som roligt att vissa ”tar åt sig”. Fredrik beskriver detta som något humörstyrt och som därför kan variera från dag till dag. Att retas med andra ses därmed också som en del av språkpraktikerna, liksom skämtandet.

När jag ber eleverna att utveckla vad de menar med att retas, samt att exemplifiera hur detta kan gestalta sig, beskriver de hur skämten som förekommer framförallt mellan pojkarna ibland kan ”spåra ur” på så vis att de kan skämta genom att säga ”sjuka” saker till varandra, exempelvis genom att använda sig av homosexuella anspelningar och låtsas göra sexuella närmanden mot varandra. De flesta anser att denna typ av skämt är att gå över gränsen, och så tycker också de elever som säger att de själva brukar

skämta på det här sättet. Martin och Fredrik beskriver till exempel att de märker när någon går över gränsen med sina skämt, men att det vanliga ändå är att man skrattar som respons, inte för att det är roligt, men för att det är ”sjukt”. De berättar också att detta händer ganska ofta. Jag uppfattar det som att de härmed vill förmedla att det roliga med den här typen av skämt är att de ligger precis på gränsen för vad som betraktas som acceptabelt.

Trots att eleverna beskriver lektionerna i klassrummen som förhållandevis tråkiga och strikta ger de uttryck för att det är där som de anser att den mest ”sjuka” humorn kommer till uttryck:

Martin:	Klassrummet är nog värst, tror jag.
Katarina:	Klassrummet är värst?
Fredrik:	När läraren går ut då händer det.
Martin:	Ja. ((skrattar))
Katarina:	När läraren går ut. Ja, okej.

Martin och Fredrik beskriver här att det är i klassrummet som skämtandet enligt deras utsagor blir ”värst”, och att detta brukar hända ”när läraren går ut”. Jag uppfattar ”värst” som ett uttryck för de skämt som ligger på gränsen och som eleverna påstår är vanligt förekommande i deras klass. En orsak till att detta sker i klassrummet är att eleverna då finns samlade som grupp och att det därför finns en publik för skämtandet. Denna tolkning gör jag utifrån elevernas egna beskrivningar av hur man pratar i klassrummet jämförelsevis med verkstaden samt utifrån mina egna observationer. Att det dessutom sker då läraren går ut tolkar jag som en medveten strategi, för att uttalaren av de skämt som går över gränsen inte ska riskera att tappa sitt eget ansikte inför läraren.

6.4.3.4 Rätt sorts humor i gemenskapen

Lite senare i samma intervju, när jag ställer en fråga om hur eleverna anser att man bör vara som elev för att passa in på fordonsprogrammet, återkommer temat:

Fredrik:	Man måste ha skämtsam humor.
Martin:	Ja. Mycket humor.
John:	Ja.
Katarina:	Skämtsam humor. Mm. Och vilken typ av humor?
Fredrik:	Sjuk. Sjuk humor.
John:	Ja.
Martin:	Ja.
Katarina:	Ska man både kunna driva med andra men också kunna stå ut med att folk driver med en?

Fredrik: Ja.
Martin: Ja. Om man inte står ut med att folk driver med en då passar man inte in. Tror jag.
John: Ja.

Eleverna beskriver här att man måste ha ”skämtsam humor”, ”mycket humor” och ”sjuk humor” för att kunna passa in i deras klass. Vid intervjutillfället formulerar jag min tolkning av det eleverna vill säga som att det innebär att man ska ”kunna driva med andra men också stå ut med att folk driver med en”, en tolkning som eleverna bekräftar. Martins uttalande som följer efter ”Om man inte står ut med att folk driver med en då passar man inte in” uppfattar jag som ett sätt att betona vikten av att kunna ta skämten som förekommer i klassen på rätt sätt. En elev som inte godkänner språkpraktikerna i klassen skulle alltså enligt hans mening ha svårt att passa in i gemenskapen.

6.4.4 Skämtandet som norm: konstituerande för praktikgemenskapen och ett villkor för deltagandet

I fokusgruppsintervjuerna framgår det alltså att skämtandet är något som eleverna anser kännetecknar språkpraktikerna på fordonsprogrammet. Eleverna berättar bland annat att de brukar skämta om saker som de vet att de har gemensamma erfarenheter av och skämtandet ses därför som ett sätt att fördriva tiden i en tillvaro som i övrigt anses tråkig. Vanligt är också att man skämtar om andra, utomstående, och skämtandet fungerar då som ett sätt att ringa in och markera sin specifika gemenskap gentemot andra som då porträtteras som avvikande eller annorlunda, exempelvis invandrare, lärare eller elever på andra gymnasieprogram. Den bild som eleverna här förmedlar av skämtandet som sätt att demonstrera gemenskap med varandra och uthärda tiden i skolan överensstämmer med ett flertal etnografiska studier i skolmiljö som berör ämnet arbetarklasspojkar och humor (se exempelvis Willis 1983; Högberg 2009).

Eleverna berättar också att det är vanligt att de skämtar om och med varandra i klasserna och att de förstår detta som en effekt av en avspänd atmosfär där det mesta är tillåtet. Den avspända atmosfären bygger i sin tur på en tyst överenskommelse om att mycket av det som sägs eleverna sinsemellan är ”på skoj”. Detta grundar eleverna på det faktum att den vanligaste responsstrategin på t.ex. de utmanande tilltal som används i praktikgemenskapen är att skratta. Genom att skratta signalerar man att man inte tar något av det som sägs på allvar, och härmed kan man också visa att man är införstådd i hur språkpraktikerna fungerar i gemenskapen. Detta kan delvis förklara David reaktion i samtalsanalysen ovan och att han

skrattar samtidigt som han uttrycker tydligt missnöje med att Anders kommenterar honom varje gång han går förbi.

I fokusgruppsintervjuerna ges dock uttryck för att det kan finnas elever i praktikgemenskapen som inte alltid tar skämtandet på rätt sätt och att det därför finns vissa som ”tar åt sig”. Denna kunskap utnyttjas ibland eftersom det anses roligt att retas med de som kan bli arga. Tidigare forskning har visat att denna typ av verbal aktivitet som det utmanande tilltalet är ett exempel på kan ses som en sorts sociala lekar bland ungdomar där det inte finns några allvarliga avsikter eller mål med handlingen. De främsta funktionerna med dessa sociala lekar är att stärka gruppkänslan och att ha roligt. Detta kan också yttra sig via fysiska lekar som t.ex. låtsatsslagsmål, men dessa tenderar att minska med åldern medan de verbala lekarna ökar. Forskningen visar också att gränsen mellan vad som anses vara en likvärdig humoristisk fight och vad som anses vara humor på någons bekostnad är hårfin och när de verbala lekarna kopplas till social status blir skämtandet en starkt strukturerande princip (Huuki et al. 2010).

I en fokusgruppsintervju berättar några pojkar att det anses extra roligt att överskrida gränser genom att skämta om sådant som egentligen inte accepteras. Eleverna benämner detta ”sjuk humor” och beskriver att det ofta kan innebära att eleverna driver med varandra genom att anspela på homosexualitet. Eleverna berättar också att detta är vanligast i klassrummet, när det finns åskådare till det hela, men att de sällan väljer att göra detta inför lärare. I mina observationsanteckningar har jag dock noterat flera tillfällen då elever utsätter varandra för retsamma attacker även när lärare är närvarande och att dessa attacker ofta innehåller sexuella anspelningar, t.ex. att elever kommenterar varandras klädsel eller kroppar. Etnografiska studier i skolmiljö har också visat att det är vanligt förekommande att pojkar använder skämtandet för att reglera varandra när det gäller sexualitet (Kehily & Nayak 1997). Att skämta om varandra genom att exempelvis objektifiera varandras kroppar, görs då i syfte att skapa hierarkier genom att positionera vissa som underordnade enligt en heterosexuell norm.

I samtalssekvenserna som återgivits tidigare i kapitlet, när David blir föremål för drift och skämt i verkstaden, görs detta också inför läraren. Det är inte orimligt att tro att attackerna många gånger anses extra underhållande om de görs inför läraren, eftersom de därmed anses extra utmanande och djärva. Vid dessa tillfällen verkar det därmed vara viktigare att underhålla klasskamraterna än att bevara sitt eget ansikte eller någon annans inför läraren.

Skämtandet i klasserna beskrivs framförallt som ett uttryck för gemenskap. När man skämtar om samma saker, samt om andra grupper av människor definierar man samtidigt en gemensam kärna i gruppen. Gemenskapen ses i sig som ett villkor för skämtandet, det är bara med de människor man känner väl som man anser att man kan skämta med, det är också tillsammans som man skapar de gemensamma regler och normer som gäller kring skämtandet som språkliga aktivitet: t.ex. vilka grupper som det är okej att skämta om, att skämt inte ska tas bokstavligt när man skämtar om varandra, samt att alla skämt bör bemötas med skratt, nästan oavsett hur skämtandet görs. Å andra sidan framträder också en bild där skämtandet ses som ett villkor för deltagandet i gemenskapen, vilket illustreras i citatet från en fokusgruppsintervju: ”Om man inte står ut med att folk driver med en då passar man inte in”. De specifika sätt att skämta som framträder i praktikgemenskapen hänger därmed nära ihop med identitetsskapandet i praktikgemenskapen. De skapar en känsla av gemenskap på gruppnivå gentemot andra praktikgemenskaper, men fungerar samtidigt som sätt för individer med hög status inom gruppen att befästa sin egen position genom att använda elever med lägre status som måltavlor. Förmågan att kunna utstå skämtsamma påhopp på rätt sätt, exempelvis genom att spela med i skämten eller genom att kunna ge svar på tal, blir härmed avgörande för huruvida man lyckas bli en kärnmedlem eller en perifer medlem i praktikgemenskapen.

Samtalsanalyserna tillsammans med fokusgruppsintervjuerna visar härmed en mer komplex bild av hur skämtandet fungerar i praktikgemenskapen, jämfört med andra studier där skämtandet till största delen förstås som sätt för elever med arbetarklass att uthärda eller att göra motstånd mot skolan. Genom att skämtandet ses som villkor för deltagande i fordonsprogrammet som praktikgemenskap kan dessa språkpraktiker inte enbart betraktas som effekter av vissa identiteter, utan också som att de faktiskt bidrar till att konstruera identiteter på såväl gruppnivå som individnivå, särskilt identiteter som kön och sexualitet (jfr Kehily & Nayak 1997).

I fokusgruppsintervjuerna framträder dock i huvudsak en ganska traditionell föreställning om att språkpraktikerna snarare ses som en naturlig effekt av identiteter än som konstituerande av dessa. Detta framgår när eleverna väljer att försöka förklara språkpraktikerna på olika sätt. Dessa förklaringar skildras därför härnäst i den sista delen av kapitlet.

6.5 Elevernas förklaringar till språkpraktikerna

Genomgående i fokusgruppsintervjuerna förmedlar eleverna en ganska likartad syn på vad som kännetecknar språkpraktikerna och hur fungerar i praktikgemenskapen, och detta gäller oavsett om de är pojkar eller flickor. Den enda riktigt stora skillnaden mellan elevers perspektiv på språkpraktikerna framträder när de på olika sätt försöker förklara varför språkpraktikerna är så speciella på fordonsprogrammet. Då anges flera skilda förklaringsmodeller, vilket visar att praktikgemenskapen som verkar relativt homogen på ytan inte är det på alla plan eftersom dess medlemmar verkar ha ganska olika grundläggande förståelser av språkpraktikerna.

I fokusgruppsintervjuerna vill de flesta eleverna ge uttryck för att de anser att många ungdomar i allmänhet pratar på liknande sätt. Språkbruket ses då som ett uttryck för ålder, och som ungdomar anser de att de inte riktigt har lärt sig att tala lika fint och korrekt som vuxna. De anser sig inte behöva vara lika korrekta eller tydliga som vuxna heller, eftersom man ändå förstår varandra inom kamratgrupperna, och på så vis förklarar de delvis det utmanande tilltalet och den direkta stilen som av eleverna själva huvudsakligen beskrivs i termer av ”respektlöst” eller ”ovårdat” språk. Förutom att eleverna anser att kategorin ålder har stor betydelse för hur språkpraktikerna i praktikgemenskapen, framgår det tydligt att det finns andra förklaringsmodeller som dominerar elevernas föreställningar om språkpraktikernas bakgrund. I fokusgruppsintervjuer med pojkar anges aspekter av kön som faktorer, medan framförallt andra faktorer som har att göra med fordonselevers självständighet, den speciella verkstadsmiljön samt låga förväntningar från omgivningen istället anges som förklaringsmodeller i fokusgrupper som består av både pojkar och flickor.

6.5.1 Språkpraktikerna som effekter av kön

I fokusgruppsintervjuerna där enbart pojkar deltar anges kön som en faktor som man anser har viss betydelse för hur man samtalar i praktikgemenskapen i jämförelse med andra. När det gäller flickors språkbruk, och huruvida de pratar på samma sätt som pojkar, uttrycker de flesta pojkarna att det finns en skillnad, vilket exemplifieras i Stens och Davids beskrivningar i följande citat:

Sten:	Ja, inte riktigt samma. Alltså dom säger inte ”Oo! Kom hit!” Utan dom är mer ”Kan du komma hit?”
David:	Ja lite mera ordagranna kan man väl säga. (Gruppintervju nr 3)

Med sina exempel ger Sten här uttryck för att han anser att flickor uttrycker sig med en mer respektfull och artig stil. David fyller i genom att förklara att han anser att flickor är ”mer ordagranna”. Jag tolkar deras beskrivningar som att de menar att flickorna därmed använder sig av en mer indirekt stil, närmare vuxenspråket än vad pojkarna gör. En föreställning som också kommer till uttryck i andra fokusgruppsintervjuer:

Pontus:	Men sen har man ju, det är ju ganska stor skillnad mellan att gå från en tjejgrupp till en killgrupp.
Jesper:	Ja.
Pontus:	Då tror jag att det är fruktansvärt stor skillnad på hur dom (.) hur man pratar med varann.
Jesper:	Ja.
Katarina:	Vad är det som skiljer sig då tror du?
Pontus:	Jo men alltså, jag tror inte att ”men hörrudu din jävla flata vad fan gör du” till exempel. ((Anders, Jesper och Robert skrattar)) Jag tror inte riktigt att det är så.
Anders:	Dom är ju så himla snälla med varandra.
Pontus:	Ja. Precis.
	(Gruppintervju nr 1)

När Pontus beskriver att det finns skillnader mellan kill- och tjejgruppers sätt att tala, håller de övriga med om det. Pontus menar att flickor inte skulle tala på samma respektlösa sätt till sina klasskamrater som pojkar och ger exempel på hur han tycker att det skulle låta genom att förställa rösten i ett ljusare tonläge. Detta framkallar skratt hos de övriga. Skratten är en reaktion på Pontus röstförställning som är tydligt överdriven och snarare liknar en babyröst än en flickröst. Att Pontus väljer att förställa rösten så tolkar jag som ett sätt att visa hur löjligt han tycker att det kan låta när flickor pratar på det viset. När intervjun fortsätter kommer flickors känslighet också upp i denna fokusgrupp som en förklaring till skillnaderna som eleverna beskrivit:

Katarina:	Varför är det olika tror du då?
Pontus:	Ja. Det vet jag faktiskt inte.
Anders:	Tjejer är ju mer känsliga.
Jesper:	Ja.
Pontus:	Ja. Det kan ju vara det.
Anders:	Eller vad säger du? ((till Katarina))
Katarina:	Nej. Jag vet inte. Jag har faktiskt varit i tjejgrupper där det har varit väldigt grovt språk-
Pontus:	Ja men alltså, nog tror jag att det finns tjejgrupper som pratar så emellan varandra också. Men jag tror inte att det är lika utbrett.

Anders säger att flickor är mer snälla mot varandra än pojkar när de samtalar och att det grundläggande beror på att flickor är mer känsliga. Jag

tolkar hans påstående om att ”Tjejer är ju mer känsliga” som att han därmed menar att flickor lättare tar illa vid sig än vad pojkar gör om de blir utsatta eller utsätter varandra för utmanande språkbruk. Hans fråga till mig: ”Eller vad säger du?” tolkar jag som ett sätt för honom att försöka ta reda på var jag står i frågan. Genom att bolla över frågan till mig, som i egenskap av kvinna förutsätts ha kunskap om hur flickor fungerar, förväntar han sig att jag antingen ska bekräfta eller motsäga hans påstående. Efter min utläggning om att jag faktiskt känner till flickgrupper där det används grovt språk medger Pontus att det kan finnas undantag men håller fortfarande fast vid att han tror att det är mer ovanligt med respektlöst tilltal i flickgrupper rent generellt. I fokusgruppsintervjun som återges i sekvenserna ovan, visar särskilt Pontus och Anders att de tycker att skillnaden i samtalsstil mellan flickor och pojkar är stor. Anders ger dessutom uttryck för att han anser att skillnaden är essentiell när han antyder att flickor av naturen är mer snälla och känsliga.

I några av fokusgruppsintervjuerna beskriver pojkarna att det innebär en lättnad att gå i en klass med enbart pojkar eftersom de därmed inte behöver ta hänsyn till känsliga flickor när de pratar:

Katarina:	Tycker du att det är annorlunda jämfört med din högstadieklass?
Fredrik:	Nej. (.) Lite. Det är skönt att inte ha några tjejer i klassen.
Katarina:	Vad då då?
Fredrik:	Man (.) nu är man så svinig.
Martin:	Man kan svina mer.
Fredrik:	Ja.
Katarina:	Man kan svina mer? ((skratt)) Jaha, så man var tvungen att tänka på det, på språkbruket när det var tjejer-?
Fredrik:	Ja.
Martin:	Jo.
Katarina:	Varför det då?
Martin:	Dom har så känsliga öron.
Fredrik:	Dom tar åt (.) Ja, dom tar åt sig så mycket.
	(Gruppintervju nr 7)

I denna fokusgruppsintervju ber jag eleverna att beskriva om de upplever någon skillnad mellan språkbruket i deras nuvarande klass och deras högstadieklasser. Fredrik säger då att han tycker att det är skönt att det inte finns några flickor i klassen eftersom ”Man kan svina mer”. Min reaktion på svaret vid intervjutillfället var att skratta då jag tyckte att ordvalet ”att svina” var oväntat och därför lite lustigt. Jag försöker dock finna mig i situationen och redogör för min tolkning av vad Fredrik säger: ”Jaha, så man var tvungen att tänka på det, på språkbruket när det var tjejer-?” Både Fredrik och Martin bekräftar denna tolkning och utvecklar den genom att säga att de

tycker att flickor har så ”känsliga öron”, samt att ”dom tar åt sig så mycket”. När jag ber dem att utveckla detta ytterligare beskriver de hur de upplever det som jobbigt att ”en del blir så ledsna om man är svinig mot dem” eftersom de ”tar åt sig personligt”. Att svina definierar eleverna som att vara ”grinig”, ”kaosa” eller ”skapa oordning”, eller att i allmänhet vara ”högljudd”. Jag uppfattar det som att eleverna här vill förmedla att de upplever att de tillåts bete sig förhållandevis ohämmat i den nuvarande klassen, eftersom de beskriver hur de kan släppa fram känslor och använda språket lite mer som de vill. Jag tolkar det också som att de därmed känner sig lite friare än tidigare eftersom de uttrycker att de tillåts skapa oordning samt vara högljudda då de inte behöver ta hänsyn till de ”känsliga öron” som de beskriver att flickor har. Eleverna verkar uppfatta språkbruket i den nuvarande klassen som först och främst en effekt av att klassen bara består av pojkar, vilket följande citat bekräftar:

Fredrik:	Jag tror inte att alla är som vi (.) i klasserna.
Martin:	Det finns nog finare klasser. Jamen. Trevligare och – ((skratt))
John:	Och som tänker på vad de säger.
Katarina:	Och varför tror ni att just er klass är så speciell då?
Martin:	((skratt)) För att det bara är killar.
Katarina:	Jaha. Men jag tänker det är ju ganska många klasser inom fordonsprogrammet, tror ni att man pratar ungefär likadant på alla-?
Fredrik:	Nej, det kan vara så när det är tjejer med också.

I jämförelse med andra klasser, finns det enligt eleverna klasser som är ”finare” och ”trevligare” och ”som tänker på vad de säger” och att det som gör deras klass så speciell är enligt Martin att det ”bara är killar”. På frågan om de tror att alla pratar ungefär likadant i alla fordonsklasser på skolan svarar Fredrik först ”Nej”, men säger att det ”kan vara så när det är tjejer med också”. Fredrik ger här uttryck för att han anser att språkbruket skiljer sig mellan klasserna på fordonsprogrammet, men att närvaron eller frånvaron av flickor inte nödvändigtvis påverkar språkpraktikerna. Enligt honom beror det också på vilka flickorna är och beroende på vilken relation pojkarna har till flickorna. Vissa flickor brukar han tänka på att försöka uttrycka sig mer respektfullt och artigt inför, vissa inte.

6.5.2 Språkpraktikerna som effekter av självständighet, miljön och förväntningar

I de fokusgruppsintervjuer jag genomför med elever som går i könsblandade klasser beskrivs språkpraktikerna huvudsakligen som effekter av andra faktorer än kön. I en fokusgrupp väljer man att lyfta fram självständigheten

hos fordonseleverna som en faktor som gör att språkpraktikerna på fordonsprogrammet skiljer sig från andra praktikgemenskaper:

Annelie:	Jag tror det beror på, jamen linjen, just att det är fordon. Det är alltså, det känns som om fordonsfolket är mindre brydd över, jamen hur man typ klädstil och språk och allt sånt där. Man är bara mindre brydd och då blir det ju lättare grövre språk tror jag också jämfört med, jamen typ (namn på annan skola) eller nånting då är det som bara, jamen dom har lite mera klass eller vad man ska säga i hur dom klär och pratar och (.) Ja. Sånt där.
Katarina:	Men när du säger brydd, alltså att dom inte bryr sig om vad andra tycker om dom, är det så du menar?
Annelie:	((Skrattar)) Nämen. Ja, men alltså man är ju mer självständig eller vad man ska säga alltså. Ja. Dom bryr sig inte om att dom har arbetskläder eller att de har skit över hela sig, men då kanske nån i stan, om dom blir smutsig om händerna eller fejset dom bara: ”Nej jag måste tvätta händerna för att jag måste se bra ut”, typ.
	(Gruppintervju nr 2)

För Annelie beror språkskillnaderna först och främst på att fordonseleverna inte bryr sig lika mycket om hur de ser ut eller hur de talar. Därför blir det också, i hennes förklaring, ganska naturligt att språket blir lite grövre. Hon menar att fordonsfolket helt enkelt är ”mindre brydd” och härleder detta till programmets innehåll genom att exemplifiera hur just fordonselever bryr sig mindre om att de alltid har arbetskläder på sig och alltid är smutsiga. Detta är i Annelies mening, ett tecken på att fordonselever är mer självständiga än andra. Samtidigt jämför hon med eleverna på en annan skola i stan där framförallt teoretiska gymnasieprogram huserar, och hur de eleverna har ”lite mera klass eller vad man ska säga i hur dom klär och pratar och ja sånt där”. Genom att förställa sin röst i ljusare tonläge när hon härmar hur en annan elev än en fordonselev skulle reagera på lite smuts på händerna, betonar hon hur ytliga hon tycker att eleverna på de teoretiska programmen på den andra skolan jämförelsevis kan vara.

Eva, som deltar i samma intervju, är lite mer drastisk i sin beskrivning av vad som skiljer programmen och skolorna åt när det gäller språkbruket. Hon menar att det går att kategorisera vissa skolor och program som ”fina” medan andra skolor och särskilt programmet som de själva går på, anses sämre:

Katarina: Eva, har du nån teori om det (språkbruket) är annorlunda i andra klasser?

Eva: Jo, det är det ju. Det är ju som också att (namnet på skolan) är ju som (.) Alla anser ju att den här skolan är en skitskola. Alltså att det bara är en massa slödder som går här, typ. Ja. Och då är det väl mer att det är (.) folk bryr sig ju inte, och det är som man säger att (.) Ja, det beror ju också på alltså vad det är för program man går.

Jag tolkar Evas uttalande som att hon menar att språkpraktikerna på fordonsprogrammet är en effekt av de låga förväntningar omgivningen har på eleverna som går på skolan eller på programmet. Genom att skolan kategoriseras som ”skitskola” och genom att eleverna som går där kategoriseras som ”slödder” så kommer det som en naturlig följd att eleverna inte bryr sig om hur de framstår inför andra, enligt Eva. Eva ger här uttryck för att hon anser att det finns en hierarki mellan skolor och program som är allmänt känd och varav den egna skolan och det egna programmet anses ha låg status i relation till andra skolor och program. Med ”Ja, det beror ju också på alltså vad det är för program man går” beskriver hon en närmast självklar uppfattning om att fordonseleverna av andra betraktas som avvikande i form av stil, rykte och inställning till skolan. Jag tolkar Annelies beskrivning av hur elever på andra skolor har ”lite mera klass”, samt Evas upplevelse av att kategoriseras som ”slödder” som försök att förklara språkpraktikerna på fordonsprogrammet med hänvisning till hur de anser att skolor och program skiljer sig åt vad gäller aspekter av social klass.

Amanda och Sara utvecklar därefter Evas resonemang genom att beskriva hur anpassningen till omgivningens låga förväntningar är något som sker relativt automatiskt och omedvetet så fort de kliver in i skolan:

Amanda: Då blir man så här mer slapp, och sen när man kommer till en annan skola då blir man såhär-

Sara: Prydlig?

Amanda: Ja.

Amanda och Sara beskriver här att man blir ”slapp” på deras skola, men ”prydlig” på andra skolor. Härmed antyder de att det är något i själva skolmiljön som påverkar dem att samtala och handla på det specifika sätt som de menar att eleverna gör på fordonsprogrammet.

6.5.3 Elevernas förklaringar till språkpraktikerna: Sammanfattande analys

I fokusgruppsintervjuerna ger eleverna uttryck för att de anser att ålder, kön och aspekter av social klass är de främsta förklaringarna till språkpraktikerna på fordonsprogrammet. Jag uppfattar det som att det är det utmanande tilltalet och den direkta stilen som här till största delen åsyftas i förståelsen av språkpraktikerna. I många av fokusgruppsintervjuerna med elever från klasser med enbart pojkar beskriver eleverna att de upplever ganska stora skillnader mellan hur pojkar och flickor samtalar med varandra. Föreställningen att pojkars och flickors språkbruk skiljer sig åt finns också beskriven i tidigare språkforskning där den maskulina samtalsstilen allmänt beskrivs som mindre artig, mer direkt, och mer inriktad på konkurrens, än den feminina samtalsstilen (se avsnitt 3.3.1). Den beskrivning som pojkarna gör av språkpraktikerna i sin klass, som ”ovårdat” och inget för ”känsliga öron” kopplar de också först och främst till föreställningar om maskulinitet eftersom de menar att språkpraktikerna till största del är en effekt av att det enbart är pojkar i deras klasser och därmed ses det också som ett uttryck för något naturligt och inneboende hos dem. De ger också uttryck för att de anser att det skulle uppfattas som konstigt och rent av löjligt om flickor skulle prata på samma respektlösa sätt som pojkarna gör. Att tjejer anses omogna och vulgära när de använder den typ av språkbruk som eleverna ger exempel på är också något som beskrivits i tidigare forskning om skola och språkvåld (jfr Eliasson 2007).

I fokusgruppsintervjuerna framgår det också att en del av pojkarna upplever det som en lättnad att gå i en klass med enbart pojkar eftersom de därmed slipper ta hänsyn till känsliga individer som kan ta åt sig av den respektlösa stilen. Att pojkars och flickors samtalsstilar skiljer sig åt just i fråga om respekt är något som uppmärksammats och diskuterats i undersökningar om språk i skolmiljö (se t.ex. Rooswall 2000). I en fokusgruppsintervju med pojkar när likheter och olikheter mellan klasserna på fordonsprogrammet i fråga om språkbruk framgår det dock att de inte är helt eniga om att anse att frånvaron av flickor är helt avgörande för språkpraktikerna, utan att det också beror på hur flickorna är själva samt på relationerna i klassen i övrigt. Inför vissa flickor tänker de på att anpassa sitt språk, inför vissa gör de inte det. De antyder härmed att det finns fler faktorer som inverkar på språkpraktikerna.

I fokusgruppsintervjuer med elever som går i könsblandade klasser lyfts andra aspekter än kön fram. Här är främst fordonselevernas självständighet, verkstadsmiljön samt omgivningens låga förväntningar de faktorer som

betonas av eleverna i deras förklaringar till språkpraktikerna. De väljer också i stor utsträckning att jämföra språkpraktikerna på fordonsprogrammet med hur de uppfattar att man samtalar med varandra på andra gymnasieprogram och på andra skolor. Jag tolkar det som att eleverna här förhåller sig till en upplevelse av en hierarkisk ordning mellan skolor och klasser och att de härleder denna ordning och kategoriseringen av eleverna på olika gymnasieprogram till aspekter av social klass (jfr Ambjörnsson 2004). Förhållandevis genomgående ger eleverna i dessa könsblandade fokusgrupper uttryck för att andra gymnasieprogram och skolor anses ”finare” och att omgivningens låga förväntningar på fordonselever gör att dessa väljer att inte bry sig i särskilt stor utsträckning om hur de framstår inför andra, varken i fråga om klädstil eller om språkbruk. Flickorna i fokusgruppsintervjun som återges ovan förstår denna anpassning som något som sker relativt automatiskt och omedvetet via miljön de vistas i på fordonsprogrammet. Härmed kan man anta att det är den köns- och klassmärkta verkstadsmiljön som eleverna åsyftar.

Hur en maskulint kodad skolmiljö kan påverka elever har beskrivits närmare inom genusteorin av Connell via begreppet *genusregim* (Connell 2008; 2005:165; 2003:101; 2000:152). Olika skolor antas vara bärare av skilda genusregimer även om vissa mönster är lika eftersom de formas av samhällets ordningar i stort och av de ramar som finns i läroplanen. En skolas genusregim bygger på a) de maktrelationer, b) den arbetsdelning, c) de emotionella mönster, och d) den symbolik som finns på skolan. Dessa fyra genusstrukturer är sammanflätade med varandra och bildar sammantaget skolans institutionella maskulinitetsdefinitioner. Enligt Connell är dessa maskulinitetsdefinitioner inte personliga, utan: ”De existerar som sociala fakta och eleverna blir delaktiga i dessa institutionsförankrade maskuliniteter enbart genom att kliva in i skolan och vistas där” (Connell 2005: 167). Connells citat beskriver ganska träffande den känsla Amanda försöker förmedla men inte finner ord för i fokusgruppsintervjun som återges tidigare i texten, men faktum är att kön överhuvudtaget inte nämns alls i denna fokusgruppsintervju förrän när jag i slutet av samtalet ställer en direkt fråga till deltagarna om varför de tror att det är så stor andel pojkar och få flickor som söker sig till fordonsprogrammet. En orsak till varför de inte nämner kön skulle kunna vara att de faktiskt inte ser kön som en avgörande faktor för språkpraktikerna på fordonsprogrammet. I andra fokusgrupper däremot, som bara består av pojkar, tas könsfaktorn ofta upp i diskussionen som en förklaring till språkpraktikerna. En tolkning jag gör av denna skillnad mellan grupperna, är att i de könsblandade grupperna är den gemensamma identiteten först och främst att de alla är fordonselever och följden blir därför att gruppdeltagarna definierar sig själva och sitt språkbruk genom att jämföra sig med andra gymnasieprogram, och flickorna

jämför sig då i första hand med andra flickor. För pojkarna i pojkgruppen däremot, är kön den främsta gemensamma nämnaren vilket innebär att de definierar sig själva och sitt beteende i kontrast till flickor i allmänhet. Kanske också gentemot mig som kvinnlig forskare.

6.6 Sammanfattning av kapitlet

I detta kapitel har språkpraktiker, d.v.s. återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster i praktikgemenskapen, och vad som kännetecknar dessa undersökts och analyserats i samtalsanalytiska exempel och via elevernas egna beskrivningar av språkpraktikerna på fordonsprogrammet i fokusgruppsintervjuer. I en samtalsanalys av ett lärarlett helklassamtal framträder bland annat följande språkpraktiker: elever balanserar sina svar på lärarens frågor för att inte ses som alltför intresserade eller kunniga i skolarbete, elever skämtar för att delvis utmana läraren, delvis roa sig och anpassa sig efter lärarens agenda, elever skapar och upprätthåller en skämtsam samtalsram och som därför får betydelse för samtalets fortsatta utveckling. Andra framträdande språkpraktiker är att eleverna använder utmanande tilltal till varandra och positionerar varandra med hjälp av dessa, samt att det förekommer att eleverna förhindrar varandras möjligheter att försvara sig mot dessa i interaktionen genom att t.ex. avbryta varandras samtalsturer. Språkpraktikerna kännetecknas av en konfronterande, direkt och skämtsam samtalsstil, vilket har tydliga kopplingar till föreställningar om en maskulin samtalsstil. I fokusgruppssamtalen bekräftas dessa kännetecken för språkpraktikerna, varav det utmanande tilltalet ses som exempel på en direkt stil som används elever emellan och som uppfattas som ett rakare och ärligare sätt att kommunicera på i jämförelse med hur man anser att andra elever pratar på andra gymnasieprogram eller skolor. Skämtandet upplevs också som specifikt för fordonsprogrammet och eleverna lyfter särskilt fram skämtandets gemensamhetsskapande funktioner.

I fokusgruppsintervjuerna beskrivs också en upplevd skillnad mellan skolspråk och kamratspråk. Detta gäller framförallt stil. Eleverna vill i allmänhet upprätthålla distans till lärarna varför att anpassa sig till lärarnas språkliga stil bör undvikas. Största risken är att andra elever kan uppfatta det som att man ”smörar” för lärare. I ett samtalsanalytiskt exempel synliggörs skillnaden mellan skolans språkliga normer och de språkliga normer som råder i kamratgruppen då en elev använder ett tabubelagt ord i klassrummet under en konflikt med en annan elev. Läraren reagerar på detta men samtalet utvecklas från vad som skulle kunna ha varit en allvarlig förmaning till en lustig händelse. Eleverna visar här att de är medvetna om skolans språkliga normer och att de kan välja att formulera sig på gränsen av

dessa normer för att nå vissa effekter, i detta fall för att erhålla status av kamraterna.

Några samtalssekvenser återges också från verkstaden då en elev blir utsatt för drift och skämt. Analysen samt fokusgruppsintervjuer där eleverna beskriver skämtandets funktioner i praktikgemenskapen visar sammantaget hur skämtandet delvis fungerar som ett kvitto på att man är en del i gemenskapen, delvis är något som man måste utstå för att få delta i gemenskapen. För att få ingå i gemenskapen gäller att man kan ta skämten på rätt sätt, och enskilda elevers responsstrategier blir här viktiga. I fokusgruppsintervjuerna framgår det också att det anses extra roligt om skämten görs på utmanande sätt, på gränsen, t.ex. om man skämtar om ämnen som inte är acceptabla eller om man skämtar med de elever som man vet ibland kan ta illa vid sig.

Kapitlet avslutas med en sammanfattning av några de förklaringar till språkpraktikerna som eleverna väljer att lyfta fram i fokusgruppsintervjuerna. Här framhålls ålder som en avgörande faktor till språkpraktikerna. I egenskap av ungdomar anser de att de inte har lärt sig tala lika korrekt som vuxna. I pojkklasserna beskrivs kön som en avgörande faktor medan de könsblandade klasserna försöker hitta andra förklaringsmodeller som gör att fordonselevernas språkpraktiker skiljer sig från andra elevers: självständighet, den smutsiga miljön, samt låga förväntningar från omgivningen. Förklaringar som tydligt har koppling till föreställningar om skillnader mellan gymnasieprogram vad gäller social klass.

7. Normer om kön

7.1 Inledning

En utgångspunkt i undersökningen är att identiteten betraktas som något som uppstår i individers sociala samspel med andra människor, och inte som en individuell och fixerad kärna som människor har (Butler 2007 (1990)). Detta innebär att könsidentiteter ses som något som skapas i interaktionen samtidigt med andra identitetsdimensioner. Hur interaktionen tar form beror i sin tur på deltagarnas roller och inbördes relationer, och de identitetspositioner som blir möjliga att ta upp i ett samtal avgörs därför i spänningsfältet mellan deltagarna. Faktorer i den yttre kontexten spelar också stor roll för hur individer använder språket och ser på sig själva i relation till miljön (Mills & Mullany 2011:55). Fordonsprogrammet domineras av pojkar och befinner sig i en traditionellt manlig miljö, och här är det därför rimligt att tro att stereotypa föreställningar om maskulinitet fungerar som ideologiska föreskrifter för de identiteter som iscensätts och de normer som skapas i form av förväntningar. Könsnormer är dock under ständig förhandling i interaktionen. Situationskontext samt språkpraktiker, d.v.s. de återkommande sätt att interagera som kan ses som karaktäristiska för praktikgemenskapen, kommer dock att delvis forma hur denna förhandling går till. I detta kapitel kommer jag att belysa hur könsnormer vidmakthålls, utmanas och nyskapas genom några samtalsanalytiska exempel. Normerna belyses också utifrån den förståelse av praktikgemenskapen som eleverna själva förmedlar i intervjusamtal med mig. Ett mål med analyserna är undersöka processer då kön görs och könsnormer förhandlas fram i interaktionen, samt få inblick i hur dessa processer kan få betydelse för enskilda individers handlingsutrymme, något som deltagarna kanske tar för givet eller inte uppmärksammar själva.

7.1.1 Kön som ständigt närvarande och tillgänglig resurs

I kapitel 3 har jag redovisat att jag valt att betrakta kön som något som är ständigt närvarande och som kan iscensättas eller användas även då samtalsdeltagarna själva inte gör några explicita kopplingar till kön i samtalen (se avsnitt 3.3.4). Det innebär att jag här utgår från min kunskap om kontexten och mina tolkningar av vad deltagarna gör snarare än vad som deltagarna öppet ger uttryck för, som grund för analyserna. Identitetskategorier och stereotypa föreställningar om kön ses här som språkliga resurser som kan användas strategiskt av samtalsdeltagarna för att uppnå vissa mål i interaktionen, exempelvis för att skapa allianser eller hierarkier. Detta regleras dock genom de språkpraktiker som görs

tillgängliga i praktikgemenskapen och varierar i skolans olika kontexter, t.ex. klassrums- och verkstadskontexten, samt via de normer som förhandlas fram gemensamt i samtalen. Förhandlingar om normer sker hela tiden men märks tydligast när någon handlar på sådant sätt som tydligt avviker från vad de andra deltagarna anser vara normen.

Liksom det förra resultatkapitlet inleds detta med samtalsanalyser av utvalda sekvenser. Kamratkulturer har stor betydelse för de normer som skapas i skolan, vilket tidigare forskning också har visat (se avsnitt 2.2). Tidigare forskning visar också att det är i de informella samtalen i skolan som kön görs mer framträdande (se t.ex. Holm 2008). Därför har jag till detta kapitel valt ut sekvenser ur samtal mellan elever i första hand, och där lärarnas roller är mindre framträdande. De flesta sekvenserna som här skildras är från tillfällen när elever arbetade enskilt med uppgifter i klassrummet eller i verkstaden. Samtalen är unika i sig och bör inte betraktas som typiska i någon bemärkelse. Däremot finns det vissa situationer som liknar varandra i någon mån och där vissa språkpraktiker framträder. Som urvalsprincip inför de samtalssekvenser som här skildras har jag i huvudsak utgått från att belysa några återkommande språkliga aktiviteter och hur dessa används i förhandlingen om identiteter och gemensamma normer. Samtalsanalyserna visar dock att såväl förväntade som avvikande handlingsmönster förekommer i samtalen. I samtalsanalyserna som här följer utgår jag från att kön görs i samtalen på två sätt: innehållsligt och interaktionellt, via mer eller mindre explicita referenser till kön eller via språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som, genom föreställningar om historiska eller kulturella kopplingar till könsstereotyper, kan användas situationellt för att iscensätta önskvärda identiteter eller uppnå olika mål i interaktionen.

Samtliga samtalsanalyser speglas fortlöpande mot mina observationer av praktikgemenskapen samt beskrivs i relation till en sammanställning och analys av i huvudsak individuella intervjusamtal med elever. Dessa intervjusamtal, som genomfördes med hjälp av relativt öppna intervjuteman och därför till stor del kom att kretsa omkring elevernas skolerfarenheter från både grundskolan och gymnasiet, mål med utbildningen och relationer med klasskamrater och lärare, har här analyserats utifrån frågor om normalitet och utgått ifrån elevernas beskrivningar av hur man bör vara för att passa in i deras klass eller på programmet. En grundtanke är här att normen definieras utifrån vad den inte är, och de frågor som har varit vägledande i analysen av intervjuerna har därför varit: Vad för slags ordning uppfattas som självklar? Vad ses som avvikande? samt Vilka ”vi” och ”dom” skapas?

Kapitlet består av tre delar och inleds med ett samtalsanalytiskt exempel som visar hur sexism används som språklig resurs i en klass med pojkar för att iscensätta önskvärda identiteter. I ett annat samtalsanalytiskt exempel belyses hur stereotypa föreställningar om känslor, kön och sexualitet kan användas som språkliga resurser i elevers berättande. Samtalsanalyserna visar här hur eleverna iscensätter identiteter via berättelserna men också att den interaktionella processen och relationerna inom gruppen påverkar förhandlingen om identiteter och normer som sker i samtalet. I kapitlets sista samtalsanalyser återges några sekvenser där det tydligt framgår att språkliga aktiviteter och stereotypa föreställningar som i tidigare forskning främst har kopplats till maskulinitet kan användas strategiskt av såväl flickor som pojkar för att uppnå olika mål i interaktionen.

Samtalsanalyserna belyser hur språkpraktikerna möjliggör eller begränsar iscensättningen av identiteter i specifika sammanhang och därmed hur normer förhandlas fram situationellt. Intervjuerna belyser elevernas egna beskrivningar av de normer som råder i praktikgemenskapen. Sammantaget kan samtalsanalyserna och intervjuerna ge en fingervisning om vilka föreställningar om kön som verkar normativa i praktikgemenskapen, d.v.s. vilka föreställningar som fungerar konstituerande och mer reglerande än andra, samt språkpraktikernas betydelse i förhandlingarna om praktikgemenskapens kärna.

7.2 ”Tänk hur många av dom som är fula”: Sexism som språklig resurs

Den första samtalssekvensen som återges utspelar sig i början av en lektion i yrkesteori i en av pojkklasserna en eftermiddag under den senare delen av vårterminen. Detta samtal har valts ut eftersom det innehåller skämtsamma referenser till sex och kvinnor, en språklig aktivitet som är återkommande i alla klasserna. I den specifika interaktionssituationen som återges verkar en av samtalsdeltagarna inledningsvis begå ett normbrott, varför jag anser att denna situation är intressant att belysa närmare via samtalsanalys.

Endast två elever är i tid till lektionen denna eftermiddag, de övriga droppar in i klassrummet i små klungor allteftersom. Yrkesläraren har inte heller kommit ännu utan sitter kvar i sitt angränsande kontor när Tommy, en av de sista eleverna som anländer till lektionen, gör entré. Då utspelar sig följande sekvens där fyra av eleverna deltar med övriga klassen som publik:

Exempel 1. *Men tänk hur många av dom som är fula.*
1YtOL:132. Sekvens 1. Tid 0.42–00.58.

Tommy:	WEEEEE- ((Sjunger högt när han kommer in genom dörren. Går mot en bänk i mitten av rummet))
Tommy:	KNULLA ALLA BRUDAR ((fortsätter sjunga när han sätter sig))
	((alla elever skrattar))
Fredrik:	Det är din dröm?
Dennis:	Det tror jag inte att du vill göra. Hehehe=
Tommy:	=Tänk. Alla brudar i världen.
Martin:	Usch vad hemskt.
Johannes:	Men tänk hur många av dom som är [fula.
Dennis:	[Det hade du inte velat göra.
	((skratt))
Martin:	Nä. Hehehe.
	((skratt))
Tommy:	Men tänk att kunna säga att man har gjort det.
	((skratt))
Tommy:	Snacka om att vara player alltså.
	((skratt))

Tommy sjunger ”Weeeee. Knulla alla brudar” med hög röst när han kliver in genom klassrumsdörren. Allas blickar vänds mot honom och samtalen tystnar. Tommy kliver med bestämda steg till den främre delen av klassrummet och sätter sig vid en ledig bänk. Han är svettig i pannan och det syns att han har stressat för att hinna i tid till lektionen, något som han också påpekar senare. Det är inte första gången som Tommy gör entré på det här viset. Under de tre veckor som jag har hunnit följa denna klass har Tommy sjungit denna visa med samma text många gånger, och alltid i samband med att han kliver in i verkstaden i vad jag uppfattar som ett försök att få uppmärksamheten riktad mot sig. Visan påminner om en hockeyramsa i sitt enkla upplägg, och därför förekommer det ibland att några av de andra eleverna sjunger med eller upprepar melodislingan när Tommy börjar sjunga när han går in i verkstaden. Den här gången bemöts Tommys visa av skratt och diskussion strax efter att Tommy har satt sig ned, vilket inte har hänt tidigare när jag har observerat klassen. Fredrik, en av klassens frispråkigaste elever, undrar om budskapet i Tommys på ytan skämtsamma visa är hans önskedröm. Han ställer frågan innan skratten har klingat ut. Dennis hakar på och ifrågasätter med ett påstående vad Tommy sjunger: ”Det tror jag inte att du vill göra” och skrattar. Men Tommy spinner vidare på den skämtsamma idén: ”Tänk. Alla brudar i världen”. Martin lägger till ”Usch vad hemskt.” Jag tolkar det som att Fredrik, Dennis och Martin här på olika

sätt och olika starkt vill belysa det omoraliska och orimliga budskapet i Tommys visa. Samtidigt innehåller alla deras samtalsturer en mångtydighet som Johannes använder sig av när han senare säger: ”Men tänk hur många av dem som är fula”. Detta uttalande leder till ännu mer skratt. Problemet handlar därmed inte längre om huruvida budskapet i Tommys visa är moraliskt rätt, rimligt, eller inte, utan istället om att Tommy i så fall måste ha sex med ”fula” brudar. Härmed förvandlas också innebörden i det som tidigare sagts i samtalet. Exempelvis förändras innebörden i Martins ”Usch vad hemskt”, från vad jag uppfattar som ett försök att fördöma innebörden i Tommys visa, till ett värdeomdöme om det scenario som Johannes senare målar upp med sin replik. Innan Johannes har avslutat sin mening, säger Dennis ”Det hade du inte velat göra”, något som tyder på att han hade ungefär samma intentioner som Johannes med sin tidigare replik men att det inte uppfattades då. Martin håller här med: ”Nä”, och de skrattar högt och länge åt vad som har sagts. Tommy driver samtalsämnet vidare: ”Men tänk att kunna säga att man har gjort det” och ”Snacka om att vara player alltså”, vilket de andra också skrattar åt.

7.2.1 Förhandling om samtalets riktning

I denna sekvens sjunger Tommy alltså en egenkomponerad visa när han kliver in i klassrummet. Han sjunger ”Knulla alla brudar” som om det vore något önskvärt att göra. Visan blir sedan föremål för diskussion mellan eleverna och i det samtal som skapas dem emellan försöker eleverna inledningsvis inta ett kritiskt förhållningssätt till Tommys handling. Fredrik och Dennis ifrågasätter exempelvis innehållet i det Tommy sjunger, och Martin fördömer Tommys budskap med ”Usch vad hemskt”. Martin intar här positionen som uttalare för vuxenvärldens åsikt genom att tydligt värdera och ta avstånd från den objektifiering som Tommy gör av alla kvinnor genom sin visa. Samtalet tar därefter en annan vändning från och med Johannes samtalstur när han säger ”Men tänk så många av dem som är fula”. Denna samtalstur, samt de som följer efter, innebär att även innebörden i det tidigare sagda ändras, vilket leder till skratt. Problemet är därmed inte längre huruvida budskapet i Tommys visa ska ses som rätt eller inte, utan det hemska Tommy i så fall skulle behöva utstå ifall budskapet i visan hade varit sant. Denna vändning anses komisk och bygger på allas samtalsbidrag trots de olika ståndpunkterna som tidigare uttrycks. Jag uppfattar det också som att eleverna skrattar åt samtalets vändning på grund av att det fortsätter i en sexistisk riktning, som kanske är ännu värre än Tommys inledande visa eftersom de personer av kvinnligt kön som man åsyftar då inte bara ses som objekt som kan erövras utan också värderas utifrån utseende. Det som också anses komiskt är att Tommy därmed blir den som det är mest synd om.

7.2.2 Sexism som individuell iscensättning av maskulinitet och heterosexualitet

Trots den till ytan allvarliga tonen i de första samtalsbidragen visar skratten att samtalet växer fram under en lekfull och skämtsam samtalsram. Denna samtalsram skapas redan när Tommy gör entré med sin visa. Från mina observationer av klassen vet jag att Tommy är en av eleverna i klassen som gärna vill synas och höras, han är högljudd, gillar att skämta och utmana andra. Tommy verkar också upplevas som rolig av de andra eftersom han ofta säger vad han tycker utan att tänka sig för. Att just Tommy gör entré på det här spektakulära sättet är därför inte förvånande, men även i de andra fordonsklasserna som jag studerar noterar jag många liknande handlingar som utförs av andra pojkar. Det händer vid ett flertal tillfällen att elever smäller upp dörrar med ljudliga bang när de kommer in i klassrum eller verkstäder. Vid ett tillfälle har jag noterat hur en annan pojke gör entré i klassrummet samtidigt som han säger ”det ligger en hel hög med bögar därute” med stark röst,[16] och vid ett annat tillfälle hur en pojke ställer sig upp och tittar ut genom fönstret mitt under en lektion och utropar att han ser ”en hel busslast med brudar”.[17] Jag uppfattar dessa typer av handlingar som skämtsamma försök att få uppmärksamhet från klasskamraterna i första hand. Innehållet i det sagda är kanske på så vis inte av lika stor betydelse som själva målet med handlingarna i sig. Användningen av ord är dock alltid situationsbetingad på ett eller annat sätt, och detta gäller särskilt vissa ord som inte passar i alla sammanhang, och det är därför ingen slump att de handlingar som jag har beskrivit ovan innehåller ord som kan tolkas som sexistiska eller homofoba. Denna typ av ord är tabubelagda i många sammanhang då de utmanar de socialt vedertagna språkliga normerna i egenskap av att vara könsord eller ord som uppfattas som nedvärderande (Svahn 1999:30). När Tommy i sekvensen ovan väljer att sjunga just ”Knulla alla brudar” gör han detta för att få uppmärksamhet från sina klasskamrater. Samtidigt positionerar han sig gentemot den språkliga normen och kan på så vis visa sig självständig och tuff eftersom han vågar använda könsord på detta framträdande sätt. Att han är självständig och vågar detta kan ses som ett sätt att skapa en maskulin identitet då användandet av den här typen av ”fult språk” historiskt och kulturellt förknippats med maskulinitet i första hand, medan motsatsen, det ”fina språket” snarare kopplats ihop med svaghet och femininitet (Andersson 1985: 74; Svahn 1999:29). Innebörden i visan som han sjunger, att det skulle vara önskvärt att ”knulla alla brudar” signalerar dessutom en tydligt heterosexuell position. Utöver de sätt som Tommy här iscensätter maskulinitet och heterosexualitet genom att visa att

[16] Observationsanteckning 15 april.

[17] Observationsanteckningar matematiklektion 29 mars.

han är verbalt modig i sitt ordval och budskap, väljer han dessutom att vara medvetet högljudd och synlig när han gör entré för att avbryta alla samtal som pågår och för att erövra samtalsrummet. Att avbryta andra och dominera samtalsrum på detta sätt har i tidigare forskning beskrivits som kännetecken för en maskulin samtalsstil (Coates 2004:113–116). Jag tolkar hela Tommys entré, att han här söker uppmärksamhet och tar utrymme i samtalsrummet via en kombination av språklig och fysisk aktivitet, som en iscensättning av maskulinitet och heterosexualitet.

7.2.3 Betydelsen av samtalets yttre och inre kontext

Det faktum att Tommy gjort entré på samma sätt vid ett flertal tillfällen tidigare men aldrig fått liknande respons tolkar jag som en effekt av den specifika situationen. När Tommy sjunger denna visa när han gör entré i klassrummet verkar det som att det stereotypa i Tommys beteende plötsligt synliggörs för alla deltagare på ett sätt som det inte gjorts tidigare. Det är dels för att hans beteende är oväntat i klassrummet, dels för att det görs inför en samlad publik, men också för att det görs inför mig som är en främmande publik av kvinnligt kön tillhörande en annan åldersgrupp och med inspelningsutrustning. Detta blir i situationen på något sätt mycket mer framträdande än vid de tidigare tillfällena när jag har hört Tommy sjunga visan i verkstaden. Jag uppfattar det därför som att eleverna i den här specifika situationen plötsligt stannar upp och börjar reflektera över Tommys språkliga aktivitet, och visan som vid tidigare tillfällen knappt kommenteras i verkstadskontexten och inför en känd publik, förvandlas i denna specifika situation till något som är värt att uppmärksamma varför samtalet uppstår. Att de sätt på vilka Tommy iscensätter maskulinitet och heterosexualitet plötsligt upplevs som överdrivna i klassrumssituationen till skillnad ifrån verkstadsmiljön, visar att den yttre kontexten har betydelse för hur identiteter kan iscensättas av eleverna.

I detta specifika samtal kan de inledande samtalsturerna från Fredrik, Dennis och Martin tolkas som försök att ifrågasätta den objektifiering av kvinnor som Tommy ger uttryck för med sin visa. Då dessa mottas på ett skämtsamt sätt, samt då dessa samtalsturers innebörder omvandlas via de efterföljande turerna från och med då Johannes påpekar att Tommy i så fall måste ha sex med ”fula” kvinnor, är det tydligt att det anses mer naturligt att skämta om sexualitet och tjejer på detta sätt än att ifrågasätta det. Samtalets inre kontext förändras här genom deltagarnas bidrag och fortsätter därför i en sexistisk riktning då en gemensam förståelse byggs upp för vad som försiggår. Eleverna som deltar i samtalet via samtalsturer eller skratt har här möjlighet att iscensätta sig själva som maskulina och heterosexuella samtidigt som de, genom att samarbeta i den skämtsamma riktningen, kan

skapa en känsla av samhörighet genom att skämta om kvinnor på detta sätt (jfr Cameron 1997).

7.2.4 Maskulinitet och heterosexualitet som gruppidentitet

Med tanke på de skratt som uppstår, samt hur interaktionen utvecklar sig efter visan, skulle man kunna säga att Tommys visa skapar förutsättningar för att skapa närhet mellan samtalsdeltagarna just på grund av sättet handlingen utförs. Genom att de övriga ger respons på Tommys visa på det sätt de gör, samt skapar nya skämt genom att spinna vidare på det sexistiska temat, visar de att de känner varandra väl och förstår varandra. Sexistiska värderingar används alltså inom den skämtsamma ramen som en språklig resurs för att iscensätta önskvärda identiteter och skapa en känsla av gemenskap. Härmed skapas också en gruppidentitet som är maskulin och heterosexuell. Via samtalsanalysen kan man märka hur samtalsdeltagarna ganska snabbt enas om att acceptera och att använda sig av dessa sexistiska värderingar, vilket tyder på att språkliga aktiviteter som innebär att man skämtar om sexualitet och kvinnor på det här sättet också är återkommande i praktikgemenskapen. De sexistiska skämten blir på så vis en naturlig del av köns- och sexualitetskonstruktionen. I skapandet av en gruppidentitet formas också normer för hur individuella identiteter får iscensättas i praktikgemenskapen. En grundläggande gemensam norm som framträder i samtalet är en heterosexuell norm eftersom deltagarna gör heterosexualiteten till en självklar utgångspunkt i samtalet.

7.2.5 Sexism som språklig resurs: Sammanfattning av samtalsanalysen

När Tommy sjunger sin visa använder han sexism som en språklig resurs för att få uppmärksamhet samt för att iscensätta sig själv som maskulin och heterosexuell. Han får också mycket mer uppmärksamhet än vad han har fått tidigare när har utfört samma handling i verkstaden. De språkpraktiker och handlingsmönster som förväntas i verkstaden samt i klassrummet verkar på så vis skilja sig åt. Det märks framförallt i början av samtalet om visan, då eleverna verkar vilja ge uttryck för att Tommy har begått ett normbrott. Ett skäl till att han väljer att sjunga visan när han går in i klassrummet kan därför vara att han medvetet är ute efter att skapa särskilda effekter. Genom att sjunga visan i klassrummet framstår han som modig som vågar använda ett förbjudet språk. Han intar också samtalsrummet på ett utmanande sätt genom att avbryta alla samtal som försiggår och bryter på så vis de traditionella samtalsregler som förutsätts råda i ett klassrum. Tommys entré kan därför delvis också uppfattas som en motståndsaktion mot klassrummets språkliga normer. Förutom att Tommy

härmed får uppmärksamhet av klasskamraterna och kan iscensätta önskvärda identiteter, skaffar han sig också status i gruppen genom att så självsäkert våga utmana klassrumsnormen.

Genom att därefter samtala om kvinnor som sexuella objekt och diskutera och värdera kvinnors utseenden kan de andra samtalsdeltagarna också iscensätta sig som maskulina och heterosexuella inför varandra, samtidigt som de kan manifestera dessa identiteter på gruppnivå. Härmed skapas en normerande heterosexualitet som i sin tur möjliggör och begränsar framtida handlingar. Samtliga handlingar utförs här inom en skämtsam samtalsram. Jag uppfattar det som att det är den skämtsamma ramen som möjliggör detta sätt att sjunga om och samtala om kvinnor som objekt. I detta specifika samtal förenas iscensättningen av maskulinitet och heterosexualitet med homosocialitet i skämtandet om att vara en ”player” och om kvinnor som sexuella objekt. På så vis fungerar språkpraktikerna både som konstituerande och reglerande för iscensättningen av kön och sexualitet (jfr Kehily & Nayak 1997).

7.2.6 Elevernas beskrivningar av sexistiska och homofobiska språkpraktiker

I mina observationsanteckningar har jag noterat att det är en återkommande språklig aktivitet bland eleverna i pojkklasserna att samtala om sex och kvinnor i termer av könsobjekt på liknande sätt som Tommy gör i sin visa i sekvensen ovan. Till exempel förekommer det ofta i en av klasserna att man ägnar mycket tid, både i verkstaden och i klassrummet, till att diskutera och bedöma tjejers utseenden utifrån bilder på facebook. Jag har också noterat att vanliga samtalsämnen mellan eleverna i klassen på måndagsmorgnarna handlar om huruvida någon har ”fått ligga”, eller har haft ”halva inne” med någon ”brud” i helgen. Dessa samtalsämnen avhandlas ofta även när lärare finns i närheten och reagerar på dessa genom att säga till eller genom att på andra sätt signalera att de anser att samtalsämnena är olämpliga. Intressant är därför att ta reda på hur eleverna själva uppfattar dessa språkpraktiker. I texten som följer belyses hur några elever väljer att beskriva dessa språkpraktiker i intervjuer med mig.

7.2.6.1 Att samtala om och skämta om kvinnor och sex

I intervjuerna beskriver eleverna själva att de anser att de samtalsämnen som är mest vanligt förekommande i deras klass är de som handlar om ”att supa, knulla och slåss”. Björn benämner detta som ”killsnack” och säger att orsaken till att det blir så är att det bara är pojkar i hans klass. Han beskriver också att detta sätt att samtala gör att klassen känns ”ihopsatt” eftersom man

vet vad man kan samtala om och skämta om med varandra. Han tror också att språkbruket och samtalsämnena säkert skulle ändras om det fanns flickor i klassen på så vis att det skulle bli mer ”städat”, men också att klassen kanske skulle upplevas som mer uppdelad då.[18]

Dennis beskriver på liknande sätt att det faktum att hans klass bara består av pojkar gör att det uppstår en särskild känsla av gemenskap som kommer till uttryck i hur man pratar och vad man väljer att prata om:

Dennis: Den (klassen) är ju suverän för det är ju bara killar så dom fattar ju humorn. Man behöver inte oroa sig för att säga något snuskigt eller nåt. Man säger det man får på hjärnan. (Gruppintervju nr 6)

Dennis säger här att han gillar sin gymnasieklass eftersom han anser att man förstår varandra då alla ”fattar humorn” och då man inte behöver tänka sig för innan man öppnar munnen utan kan säga det ”man får på hjärnan”. Han ger på så vis uttryck för att det specifika sätt att samtala om eller skämta om sex och kvinnor som förekommer i hans klass är något som ses som naturligt och kommande inifrån hos samtliga pojkar i hans klass. Han antyder också att han känner sig friare i klassen än i andra sammanhang då han säger att han inte behöver ”oroa sig” för att säga något ”snuskigt”.

I sina yttranden utgår både Björn och Dennis ifrån att alla i klassen är heterosexuella, och anser därför att det finns en självklar koppling mellan identitetskategorierna kön och sexualitet. Att de är heterosexuella ses som lika självklart som att de är pojkar, och därför ses det också som naturligt att man bör kunna samtala om och skämta om sex och kvinnor på det sätt som förekommer i klassen. Både Björn och Dennis väljer att framställa detta som något positivt då dessa språkpraktiker fungerar på ett sådant sätt att man känner gemenskap med varandra i klassen. Detta framgår tydligast i Björns beskrivning av klassen som ”ihopsatt” och hans reflektion om att klassen skulle ha upplevts som mer uppdelad om det hade funnits flickor i klassen. Eleverna ger här uttryck för en medvetenhet om att sättet att samtala om och skämta om sex och kvinnor som förekommer i samtalen förutsätter en enkönad gemenskap. De uttrycker också att de tycker att den främsta funktionen med språkpraktikerna som här beskrivs är att stärka den homosociala gemenskapen i klassen.

I mina observationer av och ljudinspelningar från de könsblandade klasserna noterar jag att det också där förekommer att man samtalar om sex

[18] Gruppintervju nr 3.

och det motsatta könet, men inte riktigt på samma sätt som i pojkklasserna. Framförallt inte lika öppet inför alla, utan inom mindre grupper och inom respektive könskategori. Jag har exempelvis noterat hur flickorna diskuterar och värderar pojkars utseenden sinsemellan, och att pojkarna väljer att samtala om helgens händelser med andra pojkar i första hand. I intervjuerna beskriver eleverna att de anser att de pratar som de flesta ungdomar gör om dessa saker, men att deras språkpraktiker kanske upplevs som ”grövre” än i andra klasser. Till skillnad från Björn och Dennis beskriver inte eleverna i de könsblandade klasserna samtalen om och skämten om sex som naturliga uttryck för inneboende drivkrafter, utan snarare som en effekt av att alla eleverna i klassen är sådana som gillar att bryta mot regler och att utmana normer. Lars beskriver hur hans klasskamrater är helt ”obrydda” när det gäller samtalsämnen, och att ”alla är lika vilda”. Därför finns det heller inga spärrar för vad man får säga eller göra i klassen. Detta upplevs som positivt eftersom man då får känna sig fri till skillnad från högstadiet där man fick passa sig för att inte säga fel saker inför fel människor, exempelvis inför vissa flickor i klassen eller lärare som var ”för känsliga” för utmanande språkbruk eller samtalsämnen.[19] Petra beskriver också hur det ofta förekommer att man samtalar om och skämtar om sex i hennes klass och att språket därför kan upplevas som grovt, men säger att hon ser detta som en effekt av att hennes klass är ”galen” och ”stökig” i jämförelse med andra klasser, vilket gör att man kan prata om ”allt mellan himmel och jord”. Att alla elever i klassen mer eller mindre är individer som inte bryr sig om några regler, gör att det inte heller finns några gränser för vad man kan prata om eller för hur man tilltalar varandra eller andra, och därför förekommer också den här typen av grovt språk. Petra väljer också att betona att det grova språket alltid används på ett skämtsamt sätt och att det därför kunde vara ”värre” än vad det är.

Katarina: Du pratade om att språket var lite grövre här?
Petra: ((skratt)) Ja.
Katarina: Men också mer skämtsamt?
Petra: Ja, men det är inte lika allvarligt utan man kan säga ”hej horunge” (.) inte vet jag. Och sen är det ingen som blir ledsen utan det är (.) det är mycket skämt.
(Individuell intervju nr 19)

Som framgår av intervjucitatet väljer Petra att exemplifiera sättet att samtala och skämta med ”hej horunge”, varför jag tolkar det som att det är förekomsten av utmanande tilltal, d.v.s. de skämtsamma skällsorden som anspelar på sexualitet och som eleverna använder sinsemellan, som hon här främst åsyftar.

[19] Individuell intervju nr 15.

I analysen av samtalssekvensen där Tommy sjunger sin visa tidigare i kapitlet framgår det av alla skratt och samtalets fortsatta sexistiska utveckling att samtalsdeltagarna anser att det är roligt att samtala om ämnen som ligger på gränsen till det förbjudna. Samtidigt visar intervjucitaten ovan att det är skämten som möjliggör att man kan samtala om sex och kvinnor på det här specifika sättet. Dennis yttrande om att de andra i hans klass ”fattar humorn”, samt Petras beskrivning av ”det är mycket skämt” och att man därför kan säga ord som ”horunge” till varandra utan att någon blir ledsen vittnar också om detta. I Petras svar framgår det också tydligt att sexistiska språkliga aktiviteter inte ses som problematiska av eleverna då de görs inom en skämtsam samtalsram. Normen är att man inte ska ta den typen av tilltalsord på allvar. Samtidigt visar det faktum att eleverna väljer att betona det skämtsamma i språkpraktikerna i sina intervjusvar att de är medvetna om att de specifika tilltalsord som förekommer i deras klasser kan uppfattas annorlunda. Gemensamt för både pojkarna och flickorna som jag intervjuar är att de uppfattar dessa ord som utmanande och statushöjande på så vis att de bryter mot allmänt vedertagna språkliga normer och därför kan få olika effekter beroende på hur de används.

Förutom det exempel på tilltal som Petra ger, ”horunge”, har jag också vid några tillfällen noterat att flickorna omtalar och tilltalar andra flickor med ”pms-brudar”.[20] Varken Petra eller någon annan av de flickor jag intervjuar ger några tecken på att de reflekterat över att ord som *horunge* eller *pms-brudar* ursprungligen är skällsord som bygger på nedvärderingar av kvinnlig sexualitet (Svahn 1999: 98). Att de inte gör detta kan tolkas på flera sätt, exempelvis som ett tecken på att orden sällan används nedsättande utan fyller andra funktioner i första hand, till exempel verkar gemensamhetsskapande, och att ordens ursprungliga innebörd därför underordnas den funktionen. Eller som ett tecken på att dessa ord används så frekvent och har normaliserats till den grad att språkanvändarna inte längre reflekterar över deras ursprungliga innebörd. Av elevernas beskrivningar av språkpraktikerna att döma verkar det som att den skämtsamma samtalsstil som kännetecknar de flesta samtalen i praktikgemenskapen gör att man i allmänhet ger ordens ursprungliga innebörd mindre betydelse. Att eleverna i den könsblandade klassen väljer att tolka språkliga aktiviteter som innebär att man samtalar om och skämtar om sex som en effekt av en uppsluppen stämning och som ett sätt att skaffa sig status genom att utmana språkliga normer i första hand, vilket belyses i Petras och Lars beskrivningar ovan, vittnar om att dessa funktioner är de som uppfattas som primära i dessa elevers användning och i deras tolkningar av den här typen av språkpraktiker. I de klasser som domineras

[20] Observationsanteckningar den 5 maj och den 23 april.

av pojkar ses det däremot som effekt av ett naturligt manligt och heterosexuellt beteende.

Då språket är dynamiskt på så vis att yttrandens funktioner och ords innebörder alltid förhandlas fram i specifika sammanhang är det rimligt att tro att dessa olika förståelser av språkpraktikerna också möjliggör olika handlingsmönster i de olika klasserna, exempelvis normer om kön och sexualitet. Dock är det ett faktum att klasserna delar språkpraktiker som innebär att man samtalar om och skämtar om sex på sådant vis att kvinnor refereras till som sexuella varelser och nedvärderas, exempelvis via pms-brudar. Klasserna delar också åsikten att denna typ av språkliga aktiviteter ses som utmanande och därmed statushöjande, vilket i sin tur gör att femininitet ses som det icke-önskvärda, oavsett hur man väljer att tolka språkpraktikernas ursprung. Även om jag noterar att språkpraktiker liknande Tommys visa där kvinnor görs till sexuella objekt under en skämtsam samtalsram inte är lika vanligt förekommande i de könsblandade klasserna som i de klasser som domineras av pojkar, förekommer alltså även där språkpraktiker där maskulinitet och femininitet görs till motsatser och där det feminina nedvärderas bland såväl pojkar som flickor. Dessa språkpraktiker bidrar härmed till att de ideal och normer som skapas har tydliga maskulina och heterosexuella förtecken.

7.2.6.2 En normerande heterosexualitet

Exakt hur den ”normala” fordonseleven bör vara framträder i elevernas egna beskrivningar av hur man bör vara för att passa in på fordonsprogrammet och i de olika klasserna. Erik beskriver till exempel hur man inte får ”vara stockholmsaktig” om man ska passa in i hans klass. Att ”vara stockholmsaktig” uttrycks här som avvikande på grund av sina associationer till femininitet. Att jag gör denna tolkning beror bland annat på att det är vanligt förekommande att eleverna refererar till Stockholm som ”fjollträsk”, i betydelsen ett ställe för överdrivet feminina eller homosexuella personer. När jag ber Erik att utveckla vad han menar med ”stockholmsaktig” beskriver han att man inte får vara mesig eller visa sig känslig, utan helst kunna ta skämt och bete sig som en ”normal” människa för att passa in i klassen.[21] Erik kopplar här ihop egenskaperna mesig, känslig och humorlös med en feminin identitetsposition. Det är tydligt att den ”normala” fordonseleven som Erik försöker att beskriva genom att berätta vad man inte ska vara, är heterosexuell och maskulin. Att den normala fordonseleven dessutom bör vara heterosexuell tydliggörs också i flera av elevintervjuerna.

[21] Individuell intervju nr 7.

I sina beskrivningar av praktikgemenskapen verkar samtliga elever utgå från antagandet att alla i deras klass är heterosexuella. Allra tydligast framträder detta i min intervju med Björn när han berättar att ett av de främsta skälen till att han sökte sig till fordonsprogrammet var att han sökte likasinnade klasskamrater. Förutom hans fordonsintresse och önskan om en praktiskt inriktad utbildning anger Björn att ytterligare ett viktigt skäl till att han valde att söka sig till fordonsprogrammet var att han visste att det fanns vissa elevkategorier som han därmed skulle kunna slippa ifrån att umgås med. Enligt Björn finns inga homosexuella och enbart få invandrare på fordonsprogrammet:

Björn:	Det var ju också en stor anledning till att jag valde den här skolan och programmet. Alltså jag är inte emot invandrare så men jag vill ju inte umgås med dom direkt.
Katarina:	Nähä (.) Och då visste du att det var få invandrare?
Björn:	Då jag började här var det inte en enda men sen då kom dom ju men. Jag har ju inte stört mig så av dom. Och bögar dom håller jag mig ifrån. Jag säger så här, dom får vara bög bäst dom vill så länge dom bara låter mig vara, det blir ju bara mer tjejer åt oss. (Individuell intervju nr 8)

Via ”Jag är inte emot invandrare så, men vill ju inte umgås med dom direkt” och ”Och bögar håller jag mig ifrån. Jag säger så här, dom får vara bög bäst dom vill så länge dom bara låter mig vara, det blir ju bara mer tjejer åt oss”, försöker han förklara sina ställningstaganden. Björns garderingar ”jag är inte emot invandrare så” och ”dom får vara bög bäst dom vill”, samt hans skämtsamma inramning i ”det blir ju bara mer tjejer åt oss” tolkar jag som sätt för honom att balansera sina yttranden inför mig då han inte är säker på hur jag ska reagera på de synpunkter som han här ger uttryck för.

Föreställningen om att en normal fordonselev är heterosexuell kommer också till uttryck i intervjuerna när eleverna berättar om hur man ska vara för att passa in i deras klass, och när olika klädstilar kommer på tal . När Johannes berättar om hur man ska vara för att passa in i hans klass säger han att ”jag tror inte att man ska komma och klä sig som en bög precis.” På min följdfråga om vad han menar med att ”klä sig bögigt” svarar han att man som kille helst bör undvika exempelvis slimmade byxor och urringad tröja, då det kan uppfattas som ”tjejigt” och därmed som provocerande.[22] Han beskriver här att det finns restriktioner angående hur man ska klä sig och att dessa innebär att man bör undvika att ”klä sig bögigt” och istället tänka på att klä sig vanligt, det vill säga så likt som de andra i klassen.

[22] Individuell intervju nr 9.

Björn och Johannes ger här uttryck för homofobiska åsikter. Björn uttrycker rädsla för att umgås med både homosexuella och invandrare och antyder med ”dom får vara bög bäst dom vill så länge som låter mig vara” att homosexuella kan vara farliga eftersom de antas betrakta alla andra individer av manligt kön som möjliga sexuella partners. Johannes rädsla gäller snarare att uppfattas som homosexuell, och han beskriver här hur särskilt kläder som är åtsmitande kan uppfattas som feminina och därför bör undvikas.

I mina observationer och inspelningar finns åtskilliga situationer när aspekter av homofobi kommer till uttryck i samtalen mellan pojkar. Dessa aspekter framförs mer eller mindre skämtsamt. I en av klasserna benämns allt som upplevs som omanligt av olika skäl med förleden *bög-*. Så blir exempelvis den vegetariska pizza som serveras en dag i skolbespisningen omdöpt till ”bögpizza” av några pojkar som tydligt vill markera att de ogillar vegetarisk mat genom att förknippa det med homosexualitet.[23] I samma klass blir en av pojkarna tilltalad ”bög” av en klasskamrat för att han vid ett tillfälle hänger över en annan pojkes axel när de står och lyssnar på en lärargenomgång i verkstaden. Eleven berättar i sin individuella intervju med mig att han tog illa vid sig av tilltalet i denna situation, men förstår det som en del av ett större maktspel mellan honom och den andre eleven som tilltalade honom.[24] Ordet *bög* kan alltså användas både som ett sätt att markera gränser till det som anses omanligt och som ett sätt att skapa hierarkier inom grupper av pojkar.

Homofobin kommer tydligast till uttryck på idrottslektionerna då många av övningarna och sporterna som utförs, exempelvis basketmatcher, innebär en del fysisk kontakt mellan pojkarna.[25] Vid dessa tillfällen är det vanligt med tilltal som ”din jävla bög” eller ”homo”. Detta gäller även i de tydligt reglerade lekarna som läraren instruerar. Vid ett tillfälle ska eleverna göra en samarbetsövning som innebär att de ska hålla i varandras händer. Detta innebär att en grupp pojkar inledningsvis vägrar ta varandra i hand, kallar övningen för ”bögig”, och sedan retar varandra genom att upprepande kalla varandra ”bög” när övningen genomförs. Jag tolkar elevernas handlingar i dessa situationer som sätt att gardera sig från att själva misstänkliggöras för homosexualitet. Genom att anklaga varandra för homosexualitet visar de att de känner till var gränserna går för vad som anses normalt respektive avvikande, och på så vis kan de språkligt signalera att de själva är heterosexuella (jfr Connell 2005:172; Nayak & Kehily 1996; Öqvist 2009).

---

23 Observationsanteckningar yrkesämnet den 30 mars.

24 Individuell intervju nr 10.

25 Observationsanteckningar idrottslektioner den 4 april, 26 april, 7 maj.

Den skämtsamma samtalsramen möjliggör dessa sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteterna eftersom de därmed kan användas både med ett visst allvar och skämtsamt för att peka ut var gränsen går för acceptabelt beteende inom gruppen. Språkpraktikerna hänger också ihop med de ideal som råder inom praktikgemenskapen vad gäller identitetsskapande. I många av elevintervjuerna återkommer en beskrivning av hur man som fordonselev bör våga vara tuff och bete sig utmanande genom att bryta mot regler och normer, samtidigt som man bör försöka ha en skämtsam framtoning i de flesta sammanhang. Hur eleverna själva uppfattar detta ideal samt hur de upplever att idealet påverkar dem belyses närmare härnäst.

7.2.6.3 Att vara stökig, pratsam och skämtsam

Alla elever nämner att man ska vara pratsam och gilla att skämta för att passa in på fordonsprogrammet. I flera av intervjuerna kommer det fram att det allra bästa för att passa in i praktikgemenskapen är att ”vara lite stökig” på så vis att man inte ska ta alla skolans regler eller skolarbetet alltför seriöst, utan helst ska kunna skämta och ha roligt med andra. Några elever beskriver att de upplever skämtandet i sin nuvarande klass som annorlunda jämfört med hur det var på högstadiet eftersom det då förekom mycket mer skämt som tog sig fysiska uttryck. Rasmus till exempel beskriver sin nuvarande fordonsklass som högljudd eftersom han upplever att man skämtar mer med ord än vad man gjorde i hans högstadieklass. Då han upplever att eleverna i klassen liknar varandra och eftersom de verbala skämten är ”rå men hjärtliga” anser han att det låter värre än vad det är och att stämningen många gånger därför är bättre i den nuvarande klassen än den var i högstadiet.[26]

Tommy anser att det viktigaste är att man pratar och syns och vågar ”ta för sig” eftersom man annars riskerar att bli anonym i klassen. Ett sätt att synas är till exempel att skämta mycket eller att våga bryta mot skolans normer. Samtidigt menar Tommy att det också finns en gräns för hur mycket man får synas och höras också, och att man ska akta sig så att man inte blir ”överdrivet dryg”, med detta menar han att det finns en gräns för hur mycket plats man får ta, och att det finns tillfällen då man kan upplevas som jobbig om man hörs och syns för mycket. Detta gäller särskilt i samband med skolarbetet då det oftast anses bättre att försöka ha en glad och skämtsam framtoning än en seriös. Till exempel får man bara vara skrytsam om man samtidigt är skämtsam. Tommy sammanfattar hur man bör vara för att

---

[26] Individuell intervju nr 16.

passa in med att säga att man bör ”flyta med” övriga, men samtidigt försöka ”vara sig själv” genom att synas och höras.[27]

Den ”normala” fordonseleven beskrivs här som pratsam och skämtsam, men det gäller samtidigt att ta för sig av talutrymmet på rätt sätt, exempelvis genom att prata och skämta lagom mycket och på rätt sätt och vid de rätta tillfällena. Att vara lite stökig i betydelsen att man vågar utmana regler beskrivs också som en egenskap som är önskvärd om man vill passa in i klasserna. Olle, som går i en av de pojkklasserna, berättar att han ganska ofta känner sig utanför gemenskapen i klassen eftersom han anser att han inte är en sådan som tar plats eller som är kaxig utan tycker sig vara mer tystlåten än de andra.[28] I mina observationsanteckningar har jag också noterat att det är de elever som är tystlåtna eller som sällan skämtar som betraktas som avvikare i gruppen och som därför ibland blir måltavlor för skämt och kommentarer.

Sara beskriver också att man måste vara pratsam för att passa in i hennes klass för att inte riskera att bli utanför. Att börja på fordonsprogrammet har därför inneburit en utmaning för henne som tidigare ansett sig vara blyg, men som sedan hon börjat på fordonsprogrammet har medvetet börjat arbeta för att våga ”ta för sig mer”. Hon upplever att detta är enklare på gymnasiet eftersom ”alla är med alla” på fordonsprogrammet till skillnad från högstadiet då det var tydligare grupperingar bland eleverna och därför enbart de allra populäraste och duktigaste flickorna i hennes klass som vågade ta för sig av talutrymmet. I nuvarande klassen upplever hon att det finns mer acceptans och att alla typer av människor skulle kunna passa in. Sara beskriver här en stor förändring som hon upplever mellan gymnasiet och högstadiet och som har inneburit att hon tvingats till, men också getts möjligheten till att våga prata mer i klassen nu än tidigare:

Sara:	Jag vet inte. Jag trivs väl bra i den här klassen, jag tror att jag trivs bättre i den här klassen än jag gjorde i den förra för att då var inte jag den som -. Jag vågade som inte ta för mig eller vad man ska säga. Nu gör jag det mycket mer än vad jag gjorde förut så att-
Katarina:	Vad beror det på tror du?
Sara:	För att vi hade-. Jag gick ju då med dom i tre år och de flesta dom kom ju inte från samma skola, så jag kände inte alla. Så då vart det så att, typ, dom har redan varit klassens (.) som är mest framåt och sånt dära och då orkar jag inte ta för mig för då känner jag att det inte är lönt (.) för dom är ganska mera

27 Individuell intervju nr 12.
28 Individuell intervju nr 6.

> typ MVG i allt och ja (.) duktiga och ja (.) Vad man nu ska säga.
> (Individuell intervju nr 2)

Sara ger här också uttryck för att hon anser att eleverna i hennes fordonsklass är mer jämlika än de var i hennes förra klass, då det bara var en liten grupp flickor som brukade ta till orda inför hela klassen. Att mer eller mindre alla eleverna i den nuvarande klassen är pratiga, stökiga och skämtar mycket, tolkar hon som ett tecken på att normen för hur man ska vara och hur man ska bete sig som elev är friare på fordonsprogrammet än den var på högstadiet. Jag uppfattar att Sara här beskriver hur hon tidigare behövt förhålla sig till en feminin medelklassnorm (jfr Ambjörnsson 2004).

7.2.7 Maskulinitet och heterosexualitet som norm: sexism och homofobi med skämtandet som säkerhetsnät och under föreställningen om en jämlik praktikgemenskap

I flera av de individuella intervjuerna med elever framgår det att den ”normala” fordonselev som eleverna beskriver har egenskaper som tydligt går att koppla till maskulinitet och heterosexualitet. Heterosexualiteten verkar tas för givet av många av pojkarna eftersom de utgår från antagandet att alla i deras klass är heterosexuella. Mina observationer visar dock att det i upprätthållandet av en heterosexuell identitet krävs att pojkarna gång på gång språkligt markerar vart gränsen går mot det feminina. De funktioner som de sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteterna fyller kan därför förstås som sätt för eleverna att anpassa sig till de normer om kön och sexualitet som råder, och därmed återskapas också denna normerande heterosexualitet. Dessa språkliga aktiviteter görs ofta inom en skämtsam samtalsram. Det är därför rimligt att anta att skämtandet här fungerar som en typ av säkerhetsnät eftersom samtalsdeltagare alltid kan hävda att de skämtar ifall deras ståndpunkter eller handlingar ifrågasätts (jfr Mullany 2007:88).

Språkpraktikerna kan också förstås som effekter av de ideal som råder i praktikgemenskapen. De egenskaper och sätt att vara som eleverna här beskriver som önskvärda: att ta för sig av talutrymmet genom att skämta och genom att våga utmana regler och normer, påminner i många avseenden om den maskulina samtalsstilen som finns belagd i tidigare forskning (se avsnitt 3.3.1). Föreställningen om att alla elever har möjlighet att ”ta för sig” av talutrymmet återkommer i flera av elevernas intervjusvar. Liksom Sara uttrycker de flesta uppfattningen om att det handlar om att ”våga” och att det är upp till individen att göra detta. I denna föreställning förutsätts det att alla elever har lika möjligheter att göra detta då samtalsrummet anses vara

lika tillgängligt för alla elever på fordonsprogrammet jämfört med andra sammanhang, t.ex. i jämförelse med hur det var på högstadiet. Därmed bortser man ifrån att förhandlingar som sker i samtal bygger på samtalsdeltagarnas relationer och därför alltid innehåller aspekter av makt. Man bortser också ifrån att de förhandlingar som sker i samtalen till stor del underbyggs av dominanta föreställningar. I elevintervjuerna framgår det att föreställningarna om den ”normala” fordonseleven färgas av föreställningar om maskulinitet och heterosexualitet. Detta osynliggörs dock i föreställningarna om att alla kan ta för sig. Att villkoren för att kunna vara stökig, skämtsam och pratsam faktiskt skapas utifrån denna föreställning om den ”normala” fordonseleven, och att olika elevers handlingar uppfattas och värderas olika beroende på bland annat kön osynliggörs därmed. Föreställningar om kön och sexualitet verkar då som underströmmar i uppfattningen om ett jämlikt samtalsrum.

7.3 ”Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina”: Stereotypa föreställningar om kön och sexualitet som resurser i elevers berättande

En återkommande språklig aktivitet i praktikgemenskapen är en viss typ av berättande. I det samtalsanalytiska exempel som härnäst följer belyses denna språkliga aktivitet närmare. Eleverna använder ofta stereotypa föreställningar om kön och sexualitet som språkliga resurser i deras berättelser som fungerar identitetsskapande. Berättandet är dock avhängigt relationsbyggandet mellan eleverna, och hur samtalet utvecklas är därför av avgörande betydelse för vilka normer som förhandlas fram i interaktionen samt hur dessa kan omvandlas.

Följande samtalssekvens utspelar sig under en matematiklektion. Jag valde att studera just denna sekvens närmare eftersom jag inledningsvis uppfattade att eleverna här använder sig av ganska stereotypa föreställningar om kön och känslor i samtalet. De stereotypa föreställningarna blev föremål för förhandling i en mer komplicerad process än vad som först framgick, varför denna sekvens är intressant att återge. På matematiklektionerna är denna klass vanligtvis delad i två grupper och den grupp som här skildras består av åtta elever, samtliga pojkar. Många av eleverna ägnar sig under långa stunder åt andra saker än att räkna de uppgifter som den kvinnliga läraren instruerar dem att de skall göra under matematiklektionerna. Vid detta tillfälle har tre elever, Erik, Fredrik och Nils, just kommit tillbaka till klassrummet efter att ha hämtat vatten i korridoren utanför. De kommer in i klassrummet med varsin vattenmugg. Fredrik sätter sig samtidigt som han dricker vatten. Vattnet skvimpar upp i ansiktet på honom och då utspelar sig samtalet enligt följande med de övriga fem eleverna som publik:

Exempel 2. *Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina.* 1MaOL:152. Sekvens 1. Tid 15.20–16.16.

Fredrik: ÅH! ((ställer sig upp))((skrattar)) Det var inte lite heller. ((skrattar)) ((övriga skrattar))

Sten: ÅH! Du fick i ö:gat! ((med tillgjord mjuk röst)) ((skrattar))

Nils: Det vart känsligt ((skrattar))

Sten: Du gri:ne! ((med retsam röst)) (2.0) <"Big girls don't cry”> (.)<”Big guys cry">

Fredrik: Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina. Eller hur Sten?=

Sten: =Vad säger du?

Fredrik: Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina.

Sten: Nej! Fa:n.=

Erik: =>Då blir dom bög direkt.< (1.0)

Sten: Det är faktiskt så. Jag har aldrig sett farsan grina.

Erik: ((skrattar))Inte jag heller. (.) Mäktigt. Så här ba. "Uähh!" ((imiterar gråt)) ((skrattar))

Fredrik reagerar här med att blixtsnabbt ställa sig upp när han får vatten i ansiktet för att vattnet ska rinna ned på golvet istället för på hans t-shirt. Han kommenterar samtidigt vad som händer med ”ÅH! Det var inte lite heller!” Detta kan ses som en reparationsstrategi med samtalsanalytisk terminologi, för härmed uttrycker han att han uppfattar sig själv som både klantig och otursam, och genom att göra så föregår han eventuella kommentarer från de andra om händelsen. Han skrattar också åt det hela samtidigt som han försöker blinka ut och torka bort det vatten som har skvimpat upp i ögonen på honom. Genom att själv skratta åt vad som händer inbjuder han också de andra till att skratta med honom, vilket de också gör. Sten kan dock inte låta bli att kommentera händelsen utan säger med tillgjord och medlidsam röst ”ÅH! Du fick i ögat!”. Via detta uppenbart låtsade medlidande får han Fredrik att framstå som barnslig och överdrivet känslig som beklagar sig över en sådan ofarlig händelse som att få vatten i ansiktet. Nils hakar på Stens implicita association om att Fredrik skulle vara överdrivet känslig genom ”Det vart känsligt”. Därmed antyder han också att det ser ut som om Fredrik gråter när han försöker ta bort vattnet från ögonen, vilket Sten sedan uttrycker mer tydligt via ”Du grine!” med retsam röst, samtidigt som han pekar på Fredrik. Fredrik ignorerar detta och försöker istället torka av vattnet från ögonen på t-shirtens ärm. När ingen

kommenterar Stens retsamma kommentar väljer han istället att långsamt citera en sångtext: ”Big girls don’t cry”. Han lägger sedan till ”Big guys cry”. Genom att travestera den citerade sångtexten på detta sätt försöker han retsamt bygga vidare på de antydningar som han och Nils kommit med tidigare om att Fredrik skulle vara överdrivet känslig och om att det såg ut som om Fredrik grät när han fick vatten i ögonen. Fredrik svarar då med ett tvärsäkert påstående: ”Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man grina.” Med påståendet försöker Fredrik förskjuta ämnet från sin egen person och till ett mer allmänt plan och visar härmed att han önskar att samtalet ska fortsätta på ett annat sätt, i samförstånd. Samtalsramen ändras härmed också. Med påhänget ”Eller hur Sten?” försöker han få Stens uppmärksamhet eftersom Sten tillfälligt har vänt sig om för att se vad de som sitter bakom honom håller på med. Sten hör därför först inte vad Fredrik säger, och ber därför honom att upprepa sig. Därefter är Sten är snabb på att hålla med ”Nej! Fan”. Med detta uttrycker han här hur hemskt han anser att det skulle vara att ett barn skulle se en vuxen man gråta, och på så vis signalerar han att Fredriks påstående är något han helt och hållet håller med om. Erik skyndar sig därefter att fylla i Stens påbörjade tur med ytterligare ett påstående ”Då blir dom bög direkt”. Påståendet uttrycks snabbt och med självklar ton liksom för att signalera att det är ett faktum. Efter en kort paus tar Sten samtalsturen igen med ”Det är faktiskt så.” Med detta yttrande vill Sten stärka sanningshalten i det Erik just har sagt, och för att ytterligare betona detta lägger han till ”Jag har aldrig sett farsan grina.” Genom att använda sig själv som exempel på detta sätt, kan han både stärka argumentet och hävda sin egen heterosexualitet. Erik skrattar åt detta men säger att han inte heller sett sin pappa gråta. Han lägger därefter till ”Mäktigt”, och imiterar gråt med röst och mimik. Yttrandet ”Mäktigt” uppfattar jag i sammanhanget som ironiskt. Med sin imitation illustrerar Erik hur hans pappa skulle kunna se ut när han gråter. Erik skrattar själv åt sin imitation. Efter en kort paus tar Erik åter samtalsturen och då utvecklas samtalet enligt följande:

Sekvens 2. Tid 16.17–17.00.

```
Erik: (2.0) Men jag har sett honom bli sur (.) på en
            annan gubbe (.)som fa:n.
Sten:       Kan han bli arg?
Erik:       På (.) vad heter det-=
Fredrik:    =Är han elak? (.) Smäll han på   [småbarn?
Erik:                                        [på
            MacDonalds (.) när jag var liten. På
            MacDonalds så var det en (.) kille
```

	[som trängde sig och då slängde han bara över honom-
Läraren:	[Erik! Nu sätter du dig och jobbar. (1.0) Erik!
Sten:	Farsgubben han satt bara så här på farmors begravning. "Äuhm. Fa:n." ((sätter sig med armarna i kors och lutar sig bakåt)) ((skrattar)) Pärskans gubbjävel!
Fredrik:	Vad säger du om far din?
Sten:	Gubbjä- Jag kände bara för att [säga gubbjävel.
Fredrik:	["Jag kände ba för att säg-" ((imiterar Sten)) ((Erik fortsätter berätta om vad som hände på MacDonalds))

Erik berättar här om ett tillfälle när han sett sin pappa ”bli sur på en annan gubbe, som fan”. Denna samtalstur uppfattar jag som ett sätt för Erik att signalera att han i samtalet om pappor och känslor kommit på att han har en passande berättelse att berätta, och hans yttrande kan därför beskrivas som en preannonsering av denna berättelse. Sten svarar med en fråga: ”Kan han bli elak?” Detta tolkar Erik som ett klartecken för att de andra intresserar sig för hans berättelse och han tar därför samtalsturen igen och påbörjar sin berättelse. Han hinner dock inte särskilt långt förrän han blir avbruten av Fredrik som försöker göra sig lustig genom att spinna vidare på Stens fråga om att Eriks pappa skulle vara elak genom att fråga om Eriks pappa är så elak att han slår små barn. Erik försöker ignorera avbrottet men väljer att börja om sin berättelse efter att hans och Fredriks samtalsturer överlappat varandra. Genom att han väljer att börja om berättelsen markerar han att han vill att alla ska lyssna på berättelsen eftersom han anser att den är viktig. Han hinner dock inte berätta så mycket mer förrän läraren avbryter honom genom att först ropa hans namn och sedan uppmana honom att sätta sig och räkna matematik istället för att prata. När han inte lyssnar, utan med gester och blick ger tecken på att vilja fortsätta att prata, ropar hon hans namn ännu en gång. Sten skyndar sig då att ta samtalsturen. Han berättar om hur hans pappa gjorde när de var på hans farmors begravning och visar med ansiktsmimik och kroppsspråk hur hans pappa hade suttit, samt vad han hade sagt ”Äuhm”. Sten sätter armarna i kors, ler och lägger sig lite nonchalant tillbakalutad i stolen när han visar sin pappas sittställning. Därefter sätter han sig upp i stolen, skrattar till och utbrister ”Pärskans gubbjävel!” Det är tydligt att Sten med detta vill berätta att hans pappa inte ens grät på sin egen mammas begravning, men samtidigt visa att han själv ogillar den nonchalans och känslokyla som pappan då uppvisade. Utropet ”Pärskans gubbjävel” förstärker denna tolkning. Men uttrycket ”pärskans

gubbjävel” är i sammanhanget dubbeltydigt. Uttrycket, som eleverna hämtat från den svenska Tv-serien *Pistvakt*, används ofta mer som ett roligt uttryck än som ett kraftfullt uttryck av eleverna, och kan därför också ses som ett turtillägg som verkar förmildrande för den kritik som Sten just har framfört angående sin pappas beteende. Fredrik tar därefter samtalsturen och frågar: ”Vad säger du om far din?” Genom att göra så intar han rollen som pappans försvarare och uttrycker att han tycker att det är fel att Sten uttalar sig så kritiskt om sin egen pappa. Sten skyndar sig att gå i försvar genom att hävda att han bara ”kände för att säga gubbjävel”, vilket Fredrik skämtsamt börjar imitera med ”Jag kände bara för att säga”. Fredrik försöker här att starta en fiktiv konflikt med Sten om detta, men Erik tar då tillbaka samtalsturen och fortsätter sin berättelse. Erik får nu möjlighet att berätta den utan avbrott. Eriks berättelse, som inte finns med i transkriptionen här ovan, handlar om hur hans pappa en gång blev så arg på en annan person som uppförde sig illa i en kö på ett hamburgerställe att han därför lyfte bort honom ur kön.

7.3.1 Att distansera sig från det feminina och homosexuella

Under denna matematiklektion initieras samtalsämnet känslor och kön på grund av att Fredrik råkar skvimpa vatten i ansiktet så att det ser ut som om han gråter. Sten och Nils använder sig av detta för att kunna retas med Fredrik. Genom att tilltala honom med tillgjord och medlidsam röst positionerar Sten först Fredrik som ett litet barn som gråter med ”Åh! Du fick i ögat!”. Nils fortsätter sedan med att, utifrån det faktum att det ser ut som om Fredrik gråter på riktigt, positionera Fredrik som överdrivet känslig genom ”det vart känsligt”. Då känslor kommer på tal kopplar Sten gråtandet till femininitet och små flickor via sin referens till en sångtext: ”Big girls don’t cry” . Han formulerar om den till ”Big guys cry”, för att retas med Fredrik och hur han uppfattas.

Då Fredriks vattenepisod framkallar dessa associationer till barnslighet, känslighet och så småningom femininitet väljer Fredriks att delvis växla ämne som försvar. Genom sitt påstående om att ett barn aldrig ska behöva se en vuxen man gråta, flyttar han fokus för samtalet från sin egen person och huruvida det ser ut som om han gråter eller inte, samtidigt som han tydligt kan hävda sin egen åsikt i frågan - att han anser att gråt är onaturligt för pojkar och män och att barn därför aldrig ska ”behöva se en vuxen man grina.” Fredrik riktar sitt påstående till Sten och detta uppfattar jag som ett medvetet sätt för Fredrik att utse en allianspartner i frågan, vilket Sten också bekräftar via sin snabba uppbackning ”Nej fan!”. Eriks samtalstur som därefter följer är utformat som ett turtillägg till det Fredrik påstår: ”Då blir dom bög direkt”. Samtalsturerna blir på så vis hopkopplade och som lyssnare får man här intrycket av att de kunde ha uttalats av en och samma

person. Genom att utforma sin samtalstur på detta sätt, visar Erik tydligt att han också lierar sig med det Fredrik och Sten säger. Stens betoning i följande samtalstur ”Det är faktiskt så” signalerar att han menar allvar med vad han säger.

När samtalet sedan fortsätter blir det viktigt för såväl Erik som Sten att beskriva hur deras pappor är via berättelser om hur papporna har handlat i olika situationer. Detta uppfattar jag som sätt för Sten och Erik att iscensätta sig själva som maskulina och heterosexuella i relation till de föreställningar som tidigare har kommit till uttryck i samtalet angående relationen mellan barn och vuxna män. Erik försöker först inleda en berättelse om när hans pappa var arg en gång på ett hamburgerställe, men blir avbruten och ifrågasatt av Fredrik och läraren som av olika anledningar inte tillåter Erik att få utveckla sin berättelse. Fredrik verkar vilja retas, och läraren vill att Erik ska räkna istället för att prata. Efter lärarens tillsägelse till Erik tar Sten chansen att berätta om sin pappa, vilket han får göra utan avbrott. Genom berättelsen kan Sten ge uttryck för sin egen identitet samtidigt som han värderar handlingarna i berättelsen. Pappan beskrivs via ord och imitation av kroppsspråk och ansiktsuttryck som en person som aldrig gråter, inte ens på begravning. Härmed kan Sten, mot bakgrund av vad som tidigare sagts i samtalet, skapa bilden av sig själv som heterosexuell. På det sätt som pappans handling värderas av Sten i berättelsen via kroppsspråk och utropet ”pärskans gubbjävel” kan Sten samtidigt uttrycka ståndpunkten att han inte tycker att hans pappas beteende är riktigt rätt och att det faktiskt finns tillfällen då han anser att vuxna män bör gråta, exempelvis på begravningar.

Fredrik vill därefter skapa en fiktiv konflikt om Stens berättelse i vad jag uppfattar som ett försök att retas. Stens försvar, att säga ”Jag kände bara för att säga gubbjävel” blir här till en rolig ordlek. Tidigare under samtalet har känsla och känslighet främst kopplats till yngre, känsliga och feminina individer, och samtalsdeltagarna har också tydligt visat att de helst tar avstånd från dessa identitetspositioner. Sten utnyttjar denna spänning i sitt yttrande och att ”känna” för att säga som han gör blir därmed en rolig motsägelse i relation till vad som tidigare har sagts. Erik tar därefter turen och får till sist möjlighet att berätta sin berättelse färdigt. I Eriks berättelse framställs pappans handlande på hamburgerstället, att ”slänga ut” en annan ”störig” person ur kassakön, som starkt och handlingskraftigt. Genom att konstruera sin pappa som traditionellt manlig på detta sätt försvarar Erik också, på ett indirekt sätt, bilden av sig själv som heterosexuell.

7.3.2 Berättelser som språkliga resurser

I samtalssekvensen framgår det att berättandet i samtal kan fylla flera olika funktioner. Genom sina berättelser om sina pappor kan Erik och Sten göra anspråk på och försvara sina identiteter som heterosexuella i relation till det påstående som Fredrik kommer med om att barn aldrig bör se vuxna män gråta. Implicit i detta påstående ligger föreställningen om att barn som ser vuxna män gråta riskerar att bli överdrivet känsliga och därmed också att bli femininiserade, något som eleverna kopplar till homosexualitet, vilket Eriks turtillägg tydligt uttrycker: ”Då blir dom bög direkt”. Berättandet som språklig aktivitet erbjuder möjligheter att göra anspråk på och försvara självbilden på två sätt: dels genom hur figurernas handlingar i berättelserna skildras och värderas, dels genom de handlingar och egenskaper som berättaren själv exponerar i sin roll som berättare (Eriksson 1997:276). Dessa möjligheter utnyttjar Sten i sin berättelse om sin pappa. Genom att imitera och beskriva sin pappas handlande på det sätt han gör, som en person som är så manlig att han aldrig gråter, kan han både skapa sig en positiv identitet i sammanhanget och samtidigt markera att han delvis vill ta avstånd från den känslokyla som hans pappa uppvisade på begravningen via bland annat ”pärskans gubbjävel” som i sammanhanget används lite skämtsamt och därmed också försiktigt värderande. Fredrik uppfattar denna värdering och försöker därför retas genom att ta pappan i försvar, vilket mynnar ut i en kort konflikt mellan honom och Sten, som Sten avrundar genom att skämtsamt anspela på spänningen mellan känsla och manlighet som tidigare kommit till uttryck i samtalet. Stens värderande av sin pappas handling lämnas därhän och att Fredrik inte fullföljer den fiktiva konflikt som han initierat tolkar jag som ett tecken på att han egentligen håller med om vad Sten tycker i frågan. Den norm för manlighet och känslor som här framträder i Stens berättande och i mottagandet av berättelsen är att det inte anses naturligt att män gråter, men att det finns tillfällen, exempelvis vid sorg, då detta ändå anses tillåtet. Att elever förhandlar fram normer på detta sätt, från ett mer generellt plan till ett mer specifikt, är vanligt förekommande i samtalen. Sekvensen visar att de normer och värderingar som tydligt uttrycks i samtalen är de som eleverna vill visa att de delar och som kan uppfattas som entydiga. Samtalsanalysen visar dock hur de omvandlas via de efterföljande samtalsturerna. I förhandlingen skapas därför också variationer och alternativa förståelser av normerna parallellt med de gemensamma.

7.3.3 Berättandet som sätt att skapa hierarkier och allianser

I samtalsanalysen framgår det också att de inbördes relationerna mellan eleverna har betydelse för hur samtalet utvecklas. Även om Fredrik blir

utsatt för retsamma kommentarer i början av sekvensen, kan han ganska enkelt växla ämne och samtalsram så att samtalets fokus flyttas bort från honom via sitt påstående om att ett barn inte bör se en vuxen man gråta. Fredrik för på så vis in detta tankegods i samtalet på ett självsäkert sätt, vilket sedan backas upp av de andra. Att han kan initiera detta samtalsämne på sådant självklart sätt säger något om den kännedom han har om vilka samtalsämnen som fungerar i gemenskapen, samt den position han har. Fredrik tar sig också friheterna att retas med de andra, samt att avbryta Erik när han försöker berätta sin berättelse vilket tyder på att Fredrik har hög status. Att få eller inte få inta berättarrollen kan avslöja vem som får status och vem som blir marginaliserad i kamratgruppen (Evaldsson 2006). Att Sten får berätta sin berättelse utan avbrott tyder därför på att han också har hög status. Erik blir däremot avbruten inledningsvis trots att han envist visar att han vill berätta sin berättelse, vilket tyder på att han måste kämpa för att skapa sig en position inom gruppen. Det som händer tidigare i samtalet, då Erik är snabb på att skapa ett turtillägg till det Fredrik och Sten säger genom ”Då blir dom bög direkt”, stärker denna uppfattning då turtillägget kan tolkas som en tydlig markering från Eriks sida att visa att han allierar sig med Fredrik och Sten i det här ämnet. Mycket av det som händer i samtalet är handlingar som görs i syfte att stärka gruppkänslan eller för att reglera statuspositioner, och på så vis har relationerna mellan eleverna också stor betydelse för vilka normer som framträder här.

7.3.4 Identitetsskapande hjälteberättelser

Både Stens och Eriks berättelser skulle kunna beskrivas som hjälteberättelser i den mening att de delvis skildrar sina pappor som en typ av hjältar i egenskap av manliga förebilder. Stens pappa är så manlig att han inte ens gråter på begravningar, Eriks pappa är så manlig att han vågar använda våld för att slänga ut en bråkstake ur hamburgerkön. Den här typen av hjälteberättelser har i tidigare forskning beskrivits som vanligt förekommande bland pojkar som identitetsskapande narrativ. Genom att skildra sig själv eller andra som hjältar kan berättaren höja sin egen status i gruppen (Eriksson 1997:210). Hjälteberättelser är vanligt förekommande bland såväl pojkarna som flickorna i samtliga fyra klasser som jag observerar. I mitt inspelade material finns åtskilliga berättelser om hur eleverna vågat göra lagöverträdelser, exempelvis kört för fort med sina epa-traktorer, trimmat sina mopeder, samt gjort farliga saker som att köra skoter på tunn is. Inte sällan byggs dessa berättelser vidare med referenser till pappor och vad de har gjort. Exempelvis berättar en flicka vid ett tillfälle om hur hon trimmat moppen, kört för fort och råkat paja sin koppling på mopeden och därför tvingats till att köra med ”cross-koppling”, d.v.s. utan koppling, under en kort tid, men tillägger att hennes pappa alltid körde med

”cross-koppling” när han var ung.[29] Med berättelsen visar hon att hon har kunskap om mopeder, särskilt om hur man gör när man kör moped med trasig koppling, samtidigt som hon iscensätter sig som en tuff flicka som kör trimmad moped. Att hon dessutom väljer att referera till sin pappa tolkar jag som ett sätt att göra hjälteberättelsen ännu mer spännande med hjälp av pappans erfarenheter. Det här sättet att berätta om pappor och att hänvisa till vad de har gjort är en återkommande språklig aktivitet. Det är tydligt att dessa berättelser om pappor används av eleverna i syfte att skapa sig själva en positiv identitet vid tillfällen då man vill framställa sig själv på speciella sätt och då den egna erfarenheten inte räcker till för detta.

Som nämnts i avsnittet om tidigare forskning (avsnitt 2.2.2) är en annan typ av berättelser vanligare hos flickor, så kallade missödesberättelser, och som innebär att berättaren delar med sig av erfarenheter då de har misslyckats med något eller gjort bort sig i syfte att söka stöd eller solidaritet från de andra samtalsdeltagarna (Eriksson 1997:216). Denna typ av berättelser förekommer också bland eleverna i min studie, men en majoritet av berättelserna innehåller både drag av hjälteberättelserna och missödesberättelserna. Det är mycket vanligt att eleverna berättar historier om spännande händelser som de har varit med om, t.ex. om när de har kört skoter, moped eller epa-traktor, när de varit på fest, eller om saker som hänt under deras högstadietid. I dessa berättelser är det tydligt att eleverna vill presentera sig själva som hjältar i någon mening, exempelvis genom att beskriva hur de har gjort något farligt eller varit i konflikt med någon. Berättandet sker ofta kollektivt på så vis att eleverna låter berättelserna avlösa varandra samtidigt som de bygger på varandra genom att det ämne som avhandlas skapar associationer som i sin tur framkallar nästa berättelse, liksom ett glidande ämnesbyte. Eleverna byter då berättarrollen mellan varandra, ofta i syfte att hävda en identitet som på något sätt antingen överträffar eller matchar det de andra samtalsdeltagarna just har berättat. Dessa berättelser har också ofta en komisk inramning och det är därför inte heller ovanligt att de innehåller exempel på pinsamma missöden, exempelvis att man har skämt ut sig. Berättandet görs alltså av eleverna i syfte att presentera sig själva på önskvärda sätt, men genom att skämta om sig själv och sina egna tillkortakommanden verkar de dessutom gemensamhetsskapande.

Berättelser om mammor och vad de har gjort förekommer inte alls lika ofta. Ofta omnämns mammor i samband med att man vill retas med varandra. Exempelvis har jag noterat flera tillfällen då elever retsamt fäller kommentarer till varandra när de får sms-meddelanden på sina mobiler av

---

[29] Observationsanteckningar yrkesämnet den 29 april.

typen ”Är det mamma nu igen?” Det förekommer också vid ett par tillfällen att lärare retas med elever på liknande sätt ”Ska jag ringa mamma?” när elever exempelvis klagar eller gnäller över enkla arbetsuppgifter.

7.3.5 Stereotypa föreställningar om kön och sexualitet som resurser i identitetsskapande berättelser: Sammanfattning av samtalsanalysen

Som samtalsanalysen av sekvensen ovan visar kan varje samtalsbidrag fylla många funktioner i ett samtal. Samtalsbidragen kan t.ex. samtidigt fungera som sätt att stärka en känsla av gemenskap och som sätt att reglera individers positioner inom gruppen. De normer som förhandlas fram i interaktionen beror alltså till stor del på relationerna mellan eleverna. I samtalssekvensen blir Fredrik retad genom antydningar om att det ser ut som han gråter när han får vatten i ögonen. Att gråta associeras sedan till egenskapen att vara överdrivet känslig, vilket senare kopplas till femininitet och homosexualitet. Fredriks respons på detta: ”Ett barn ska aldrig behöva se en vuxen man gråta” uttrycker de stereotypa föreställningarna om manlighet och känslor som eleverna i fortsättningen av samtalet positionerar sig själva utifrån, genom bland annat berättelser. Det viktigaste för eleverna i detta verkar vara att iscensätta sig själva som heterosexuella. Detta framträder därför som en tydlig norm i samtalet. I de förhandlingar som sker i samtalet ges det möjlighet för elever med hög status i gruppen att reglera samtalets riktning, vilket exempelvis märks genom Fredriks möjligheter att styra samtalsämnet, avbryta och retas med de andra. Det finns också utrymme för elever med hög status att ge utryck för alternativa förståelser av de gemensamma normerna, vilket Sten delvis gör när han försiktigt värderar sin pappas handling att inte gråta på begravningen som något olämpligt.

Analysen visar också berättelsernas funktioner i detta, att de används för att skapa positiva identiteter i sammanhanget och att de också kan användas för att värdera andras handlingar. Berättelsernas normerande funktion blir här tydlig. De berättelser som återges i samtalssekvensen ovan liknar hjälteberättelser i stor utsträckning vilket i tidigare forskning förknippats med pojkar i första hand. En stor del av berättelserna i mitt material innehåller både element från hjälteberättelser och missödesberättelser, som brukar förknippas med flickor. Berättandet görs dock ofta av eleverna i syfte att vilja bräcka eller överträffa varandra. Alla elever ges inte heller lika möjlighet att inta berättarrollen. Eftersom drag av konkurrens liknande detta i tidigare forskning har förknippats med en maskulin samtalsstil är det också rimligt att förstå det sätt som berättandet här görs på som språkpraktiker som vidmakthåller stereotypa föreställningar om maskulinitet. Berättandet bygger trots detta på samarbete då ett tydligt mål

med språkpraktikerna också är att skapa en känsla av gemenskap. Detta märks främst genom att man via berättelserna får möjlighet att visa att man delar vissa grundläggande värderingar och erfarenheter.

7.3.6 Elevernas beskrivningar av den normala fordonseleven

I det samtalsanalytiska exemplet som återgetts ovan är det stereotypa föreställningar om kön, sexualitet och känslor som används i elevernas identitetsskapande och relationsbyggande. I elevernas egna beskrivningar av hur man ska vara som elev för att passa in i deras klass på fordonsprogrammet uttrycks liknande föreställningar om känslor, maskulinitet och sexualitet som de som framträder i samtalssekvensen mellan eleverna på mattelektionen ovan. En åsikt som ofta uttrycks är att individer som skulle kunna uppfattas som överdrivet känsliga inte skulle kunna passa in på fordonsprogrammet och därför betraktas som avvikande. Detta belyses närmare i den text som här följer och som behandlar både vad eleverna beskriver som avvikande respektive normalt, samt vad de uppfattar som kännetecknande för praktikgemenskapen när det gäller hur man ska vara som elev ifråga om fritidsintressen och stil.

7.3.6.1 Att inte vara överdrivet känslig

En stor del av eleverna, oavsett vilken av klasserna de tillhör, beskriver en likartad bild av en elev som inte skulle kunna passa in i deras klass. Olle anser till exempel att en person som är ”rädd för att bli skitig om naglarna” inte skulle passa in. När jag ber honom förklara vad han menar framträder bilden av en ytlig person som är rädd om sitt yttre. Detta behöver inte nödvändigtvis vara en flicka.[30] Mats däremot anser att en viss typ av flickor definitivt inte skulle passa i hans klass:

Mats:	De som inte skulle passa in skulle vara såna dära söndersminkade fjortisar.
Katarina:	Tjejer?
Mats:	Mm.
Katarina:	Som är väldigt tjejiga?
Mats:	Mm.
Katarina:	Och varför skulle inte dom passa?
Mats:	För att (.) det går inte att bryta en nagel och få panik över det när man är och skruvar.
Katarina:	Nej. Okej. Dom är lite för känsliga?
Mats:	Mm.
	(Individuell intervju nr 5)

[30] Individuell intervju nr 6.

Mats säger här att ”söndersminkade fjortisar” inte skulle passa in i hans klass. Jag tolkar det som att han här främst menar tjejer som är överdrivet tjejiga, vilket han bekräftar med ett ”Mm”. På frågan om varför de inte skulle passa in på programmet förklarar han detta med att säga att ”det går inte att bryta en nagel och få panik över det när man är och skruvar”, och antyder därmed att en sådan person inte bara skulle vara rädd om sitt yttre utan också överdrivet känslig.

De flickor som jag intervjuar ger liknande beskrivningar av hur en elev som inte skulle passa in i deras klasser skulle kunna vara. Petra beskriver utförligt hur en ”fjortis”, med ”tuperat hår” som inte vill ”få skit under naglarna eller smuts på kläderna” eller som ”skriker för minsta lilla” inte skulle passa in i hennes klass. Ordet *fjortis* associerar jag i första hand till flickor och ber därför henne att förklara vad hon menar. Hon säger då att med fjortis åsyftar hon både tjejer och killar. En ”fjortis-tjej” är en överdrivet känslig tjej som bara bryr sig om sitt utseende medan ”fjortis-killar” är sådana som är ytliga samtidigt som de tror sig vara bättre än alla andra.[31]

I elevernas intervjusvar ovan framträder bilden av att en person som bryr sig om sitt utseende i första hand, som är rädd för att smutsa ned sig eller för att göra illa sig, inte skulle passa in i praktikgemenskapen. Trots att Petra och Olle anser att beskrivningarna de gör gäller både pojkar och flickor är det tydligt att de bilder som här målas upp som motsatsen till den ”normala” fordonseleven har feminina förtecken. *Fjortis* är ett ord som vanligtvis används i tilltalet och omtalet om flickor (Osbeck 2004:18; Eliasson 2007:45). I beskrivningen *fjortis i*ngår en värdering som rör mognad då ordet vanligtvis används nedsättande för att peka ut yngre individer som man anser försöker verka äldre än vad de är men som på något sätt misslyckas med sin iscensättning. Petras beskrivningar av vad hon menar med fjortis *i*nnehåller denna värdering av omognad. I beskrivningen finns också en värdering av att den typ av elever som beskrivs inte uppvisar rätt egenskaper. ”Fjortisar” med ”tuperat hår” som ”skriker för minsta lilla” beskrivs här som överdrivet feminina individer som försöker se tuffa ut på ytan men som inte är tillräckligt tuffa för att klara av arbetsuppgifterna på fordonsprogrammet. Att ordet fjortis också används för att beskriva pojkar som inte skulle passa in tolkar jag som ett sätt att beskriva att pojkar som uppfattas som ytliga, känsliga, eller som på något sätt anses feminina eller uppvisar fel sorts tuffhet inte skulle kunna passa in, eftersom denna typ av pojkar inte anses tillräckligt maskulina eller heterosexuella.

[31] Individuell intervju nr 19.

7.3.6.2 Att vara sig själv = lik de andra

Vad denna tuffhet skulle kunna innebära framträder i intervjuerna när eleverna själva beskriver vad som kännetecknar fordonseleverna och skiljer dem från andra elever och då fritidsintressen, kläd- och musikstil kommer på tal. Här framträder en ganska motsägelsefullbild då eleverna både vill poängtera sina likheter inom praktikgemenskapen och vikten av att ”vara sig själva”. Hur detta uttrycks redogörs för härnäst.

I flera av intervjuerna beskriver eleverna att en känsla av gemenskap kännetecknar skolvardagen på fordonsprogrammet. De flesta eleverna ger här också uttryck för att fordonsintresset ses som något grundläggande för att kunna delta i gemenskapen. Därför anser man t.ex. att en del kategorier av människor inte skulle passa in på programmet. Mats till exempel anser att ”datanördar” inte skulle passa in eftersom det är ”stor skillnad på fordon och datorer”.[32] Därmed antyder han att vissa elever inte skulle trivas på programmet eftersom de inte har rätt intresse och eftersom de saknar erfarenheter av fordon. Samtidigt vill några elever hävda att erfarenhet av fordon inte är nödvändigt för att passa in i gemenskapen, då detta är något som man kan skaffa sig med tiden. Att däremot visa att man delar intresset för fordon genom att försöka vara som de andra är däremot något som anses viktigt av de flesta. Detta märks framförallt i elevernas beskrivningar av de stilar som råder i deras klasser och som de kopplar ihop med fordonsintresset. Flera elever beskriver att den största skillnaden mellan deras nuvarande gymnasieklass och högstadiet är att det inte finns några tydliga grupperingar mellan eleverna på fordonsprogrammet. Kalle tycker att de flesta fordonseleverna liknar varandra. De klär sig till exempel ganska lika eftersom de oftast går omkring i arbetskläder. På högstadiet förekom det mer blandade stilar och därför var det var också tydligare gruppindelning mellan de olika stilarna, exempelvis mellan de elever som såg sig som punkare, rockare eller raggare.[33]

Dennis beskriver hur det var viktigare att tänka på hur man klädde sig på högstadiet eftersom det ibland hände att klasskamraterna kommenterade klädseln, men att detta ännu inte har hänt honom sedan han började gymnasiet.[34] Mattias beskriver dock att han anser att ”raggarstilen” dominerar i hans fordonsklass och att detta gör att han ibland får kommentarer av sina nuvarande klasskamrater för att han ibland väljer att

---

[32] Individuell intervju nr 5.

[33] Individuell intervju nr 18.

[34] Gruppintervju nr 6.

klä sig i exempelvis märkesjeans.[35] Fredrik anser att motormärken, exempelvis skotermärken, är populära att bära på såväl kepsar som jackor, och att detta har påverkat honom att börja välja andra typer av kläder sedan han började på fordonsprogrammet.[36]

Eleverna beskriver här hur de upplever att fordonselever i stor utsträckning liknar varandra eftersom de, förutom att de delar intresset för fordon, också liknar varandra i fråga om kläd- och musikstil. Dessa likheter ser de som förklaringar till att det inte finns så mycket grupperingar i klassen jämfört med deras tidigare skolerfarenheter från högstadiet. Trots att några elever beskriver att ”raggarstilen” dominerar verkar de flesta anse att fordonsprogrammet skiljer sig från andra gymnasieklasser när det gäller vilka stilar som är tillåtna. Erik anser att ”man kan komma med trasor till skolan och ingen dömer en efter det” och menar att det är det faktum att de befinner sig i verkstadsmiljön som gör att kläd- och musikstilar blir mindre viktiga att markera. Han anser att detta gör att alla typer av gruppindelningar uteblir och att alla därför kan ”vara sig själva” och ”kan umgås med alla” eftersom de liknar varandra.[37]

Malin beskriver sin klass på liknande sätt:

Malin:	Alltså klassen-. Jag tror att vem som helst passar in i klassen. Men (.) att man kanske inte ska bry sig så jättemycket om utseendet i och med att vi ändå är på fordon.
Katarina:	Mm.
Malin:	Men-. Ja, vem som helst passar typ in i klassen det är en as-skön klass.
Katarina:	Mm. Om du jämför med din förra klass i nian, är det stor skillnad när det gäller att passa in, Hur skulle man vara där och hur ska man vara här?
Malin:	Ja, det är ganska stor skillnad. Då var det ju (.) man skulle ha bra kläder, smink, all sån där jävla skit.
Katarina:	Mm. Hur skulle man vara som elev för att passa in då? I den förra klassen?
Malin:	(.) Duktig. ((skratt)) (Individuell intervju nr 17)

Malin beskriver här att ”vem som helst” skulle passa in i hennes klass men tillägger senare att man ”kanske inte ska bry sig så jättemycket om utseendet” eftersom de befinner sig på fordonsprogrammet. Jag uppfattar att hon härmed åsyftar att de befinner sig en smutsig verkstadsmiljö under flera

---

35 Individuell intervju nr 4.

36 Individuell intervju nr 10.

37 Individuell intervju nr 7.

av veckans skoldagar och att det därför inte är nödvändigt att tänka på hur man ser ut. Hon beskriver sedan sin klass som ”as-skön” och att det är därför vem som helst också skulle passa in. Detta tolkar jag som att hon menar att man tillåts vara annorlunda när det gäller sättet att vara eller hur man ser ut, till skillnad från andra klasser, vilket senare bekräftas i hennes beskrivning av hur hon upplevde sin högstadietid då det var viktigare med ”bra kläder, smink, all sån där jävla skit”. Det gällde också att visa sig duktig som elev.

Både pojkarna och flickorna ger här uttryck för att de upplever sig som friare på fordonsprogrammet än på högstadiet när det gäller utseende och klädstil på så vis att de upplever att det finns acceptans för att man inte följer modet eller några särskilda kläd- och musikstilar. Några elever beskriver dock att ”raggarstilen” och vissa motormärken dominerar i deras klasser vilket har inneburit att de ibland har fått kommentarer angående sin klädstil eller känt sig manade att byta klädstil. I elevernas beskrivningar verkar det som att klasserna på fordonsprogrammet upplevs som öppna och som likriktade på samma gång när det gäller sätt att vara. Särskilt flickorna upplever sig som friare i hur de kan se ut eller vara, eftersom de upplever att kraven på dem i allmänhet har minskat sedan högstadiet. Av elevernas beskrivningar av gemenskapen att döma, d.v.s. att den i mångt och mycket bygger på att man liknar varandra i klasserna när det gäller intresse och stil, är det också rimligt att tro att dessa likheter blir viktiga att framhäva i iscensättningen av identiteten fordonselev. Förutom att visa att de delar intressen och stil, kan eleverna visa att de liknar varandra genom att språkligt iscensätta det de uppfattar som den ”normala” fordonseleven. Malin som citeras ovan, beskriver bland annat att hur hon upplever att fordonsprogrammet erbjuder en möjlighet för eleverna att ha roligt och att känna sig fria eftersom man som fordonselev kan bete sig utmanande, till exempel ”skrika mycket” och ”slåss på skoj utan att alla andra dömer en”.

Alla upplever dock inte situationen på samma sätt. Andreas anser att han ändrat sitt språkbruk en hel del sedan han började i sin klass på gymnasiet. I övrigt vill han beskriva sig som en normal elev men tycker sig ändå ha blivit mer tillbakadragen än tidigare, i alla fall om han jämför med sina nuvarande klasskamrater. Han beskriver sig själv som ”inte helt eremit”, men att han ”kanske inte snackar sådär supermycket” som han borde. Att han inte gör det beror delvis på att han inte vågade prata så mycket när han började på programmet eftersom han inte trodde sig kunna tillräckligt om fordon, delvis att han ansåg att han pratade annorlunda än de andra eftersom han inte brukade använda sig av dialektala uttryck eller svordomar i lika stor utsträckning som klasskamraterna gjorde. Numera pratar han mer än han gjorde i början av läsåret, men tänker ibland på hur han ska uttrycka sig för att inte ”säga fel”. Exempelvis försöker han att undvika vissa ord som han

beskriver som ”mer avancerade ord” eftersom han inte vill framstå som alltför seriös eller verka förmer än klasskamraterna genom att utsätta dem för ord som de inte förstår.[38] Andreas, som är en av de få uttalat studiemotiverade eleverna i sin klass, beskriver här hur han påverkats av språkpraktikerna på fordonsprogrammet på så vis att han har tvingats anpassa sitt sätt att vara. Olle tycker liksom Andreas att han själv inte är särskilt utåtriktad av sig, utan ganska tystlåten och att detta alltid har varit en nackdel för honom. I sin nuvarande fordonsklass har han dock blivit mer och mer tystlåten allteftersom läsåret har gått. Exakt vad detta beror på kan han inte svara på, annat än att han upplevde att han var mer en del av gemenskapen i högstadiet eftersom det bland annat fanns fler elever som delade samma intressen som honom, bl.a. för musik, och att han därför vågade prata mer då än nu. Att han känner sig utanför och anonym i gymnasieklassen har i sin tur inneburit att han ofta har haft en tendens att ”falla bort”, det vill säga att skolka, vilket har gjort det ännu svårare för honom att komma in i klassens gemenskap.[39] Andreas och Olle beskriver här hur de båda upplever sig utanför gemenskapen i sina klasser och att de anser att detta beror på dem själva och deras egna förmågor att anpassa sig till sina klasser när det gäller intresse, stil och sätt att uttrycka sig.

7.3.7 Den normala fordonseleven som ideal: egenskaper med maskulina förtecken som grundläggande för praktikgemenskapen

Trots att eleverna beskriver fordonsprogrammet som en arena där de känner sig friare än vad de har gjort tidigare när det gäller normer för hur man ska vara via påståenden om att ”vem som helst passar in” eller att man kan ”vara sig själv” är det tydligt att det samtidigt finns vissa bestämda föreställningar om hur man bör vara som ”normal” fordonselev som påverkar iscensättningen av möjliga identiteter. Av intervjusvaren ovan att döma verkar det finnas ganska tydliga gränser för hur man ska vara. Man ska helst likna varandra i flera avseenden då likheten betraktas som grundläggande för gemenskapen. De elever som iscensätter sig på andra sätt, eller som inte fullt ut behärskar det fordonsintresse eller språkpraktikerna som är återkommande i praktikgemenskapen, riskerar därför att bli perifera medlemmar av gemenskapen.

Att man som fordonselev helst bör ta avstånd från det man betraktar som egenskaper som förknippas med femininitet framträder i såväl samtalsanalysen då handlingen att gråta förknippas med femininitet och

[38] Individuell intervju nr 1.
[39] Individuell intervju nr 6.

homosexualitet, som i elevernas beskrivning av hur en överdrivet känslig och därmed tydligt feminin identitetsposition ses som den absoluta motsatsen till den ”normala” fordonseleven. Av de flesta elevernas beskrivningar att döma betraktas den ”normala” fordonseleven som maskulin, heterosexuell och svensk. I iscensättningen av den ”normala” fordonseleven är det viktigt att inte sticka ut från de andra från praktikgemenskapen. Det gäller att behärska de rätta resurserna som har maskulina förtecken, exempelvis fordonsintresset och den specifika klädstil som dominerar. Man bör också behärska språkpraktikerna för att kunna iscensätta de rätta egenskaperna, t.ex. visa sig tuff genom att våga ta talutrymme, våga utmana regler, skämta och berätta på rätt sätt.

Trots att de egenskaper som eleverna beskriver som önskvärda och de språkpraktiker som är framträder i samtalen bygger på maskulina ideal anser både flickorna och pojkarna att de i hög grad får ”vara sig själva”. För flickorna innebär detta att de känner sig friare än tidigare i förhållande till förväntningar omkring hur de uppfattas. Framförallt gäller detta det yttre: stil, kläder och make-up, men också delvis i relation till skolarbetet. Flera pojkar beskriver att de får ”vara sig själva” eftersom alla mer eller mindre delar samma intressen för fordon i klassen. Då ett sätt att skapa gemenskap är att demonstrera denna likhet, blir att ”vara sig själv” i en mening detsamma som att sträva efter att vara lik de andra, vilket blir tydligt för de elever som anser att de inte delar intresse och stil med de övriga i klassen och därför upplever ett slags utanförskap i praktikgemenskapen.

7.4 ”Allt går med våld”: Elevers strategiska användning av kön i identitetsskapandet och relationsbyggandet

I de sista samtalsanalytiska sekvenserna som presenteras i detta kapitel skildras hur eleverna själva är agenter i skapandet av identiteter och normer. Här visas bland annat att föreställningar om kön, exempelvis via mer eller mindre explicita referenser till kön, eller via språkliga aktiviteter eller interaktionsmönster som på olika sätt kan uppfattas som könade, kan användas strategiskt av elever för att uppnå specifika mål i interaktionen.

Det samtal som skildras är från en lektion i yrkesämnet i en av de könsblandade klasserna när de har en yrkesämneslektion i verkstaden. Sekvenserna som här återges har valts ut eftersom de språkpraktiker som här framträder innefattar verbala dueller och retande, språkliga aktiviteter som är ganska vanligt förekommande i praktikgemenskapen. När jag analyserade samtalet närmare och lade ihop analysen med vad jag observerat i praktikgemenskapen kunde jag upptäcka att eleverna använder sig av identitetskategorier och föreställningar om kön på ganska medvetna

och strategiska sätt för att uppnå specifika mål i interaktionen. Detta fenomen belyses därför närmare utifrån det valda samtalet. Samtalet har delats upp i tre sekvenser som här presenteras i en följd med förklarande beskrivningar emellan för att situationskontexten ska tydliggöras.

Klassen består vanligtvis av tolv elever, men denna dag är endast åtta elever närvarande. I början av lektionen samlas klassen i klassrummet intill verkstaden. Läraren delar då in eleverna i små grupper och fördelar de arbetsuppgifter som finns att göra i verkstaden mellan grupperna. Denna eftermiddag är det tre fordon som behöver åtgärdas. Fyra elever, två flickor och två pojkar, får i uppgift att fortsätta slipnings- och spacklingsarbetet på en buss som sedan ska lackeras om. Två pojkar ska montera fast ett bilbatteri som sitter löst i en Toyota, och två pojkar ska fylla på ny bromsolja i en Volvo. Eleverna sätter igång med sina arbetsuppgifter utan några egentliga störningar. En stund in på lektionstiden visar det sig att Andreas och Martin får problem med sin arbetsuppgift att fästa batteriet i Toyotan. Det visar sig dels att batteriet sitter på ett trångt och krångligt ställe, vilket gör det svårt för dem att komma åt batteriet överhuvudtaget, dels att den fästanordning som ska hålla batteriet på plats har hamnat under batteriet och därför är nästan omöjlig att nå. Läraren kommer för att hjälpa dem och Christina och Eva som arbetar med att slipa rost på bussen bredvid stannar upp och lyssnar intresserat på vad som händer. Då utspelar sig följande samtal:

Exempel 3. *Allt går med våld.* 2YäOL:83.
Sekvens 1. Tid 21.51–22.48.

Läraren:	Du får lyfta ut batteriet så vi ser (.)bättre.
Andreas:	Mm.
Läraren:	Det brukar vara lite knök att få ut-
Andreas:	Det har vi märkt ((skrattar))
Läraren:	Va bra!
Mattias:	Det blir krångligt att få tillbaka
Läraren:	Nämen det går ju att få dit. Det gör ju ingenting att ni lutar den. >Ni får hjälpas åt.< Se bara till så att ni inte klickar pluspolen mot nåt gods. Det vet ni?
Andreas:	Mm.(5)
	((Andreas försöker lyfta upp batteriet, Mattias är beredd på att ta emot det))
Andreas:	Det var lite trångt.
Mattias:	Nähä: ((ironiskt))
	((Andreas skrattar))
Christina:	>Allt går med våld!< (.) Går det inte med våld så använd mera våld!

Läraren ber Andreas att lyfta upp batteriet så att han kan försöka få tag på fästet. Andreas visar med sitt ”Mm” att han inte är helt förtjust i idén. Läraren säger då att ”Det brukar vara lite knök att få ut” och visar på så sätt att han känner till de svårigheter som eleverna ställts inför. Andreas säger att han och Mattias redan har märkt det och skrattar. Han antyder därmed att de redan har gjort åtskilliga försök att få upp batteriet men misslyckats. Läraren svarar ”Va bra!” och försöker genom att låta uppmuntrande på rösten vända Andreas antydning om sina misslyckade försök till något positivt. Mattias konstaterar därefter att ”Det blir krångligt att få tillbaka” och uttrycker därmed ännu mer uppgivenhet inför arbetsuppgiften. Läraren försäkrar därefter att eleverna kommer att kunna få tillbaka batteriet sedan, bara de lutar batteriet lite grann, hjälps åt och är försiktiga med pluspolen. Läraren kontrollerar om de känner till att de måste vara försiktiga med pluspolen genom att ställa en fråga som turtillägg: ”Det vet ni?” Andreas svarar ”Mm” med tveksam röst. Efter några sekunders tystnad skrider Andreas till verket och greppar batteriet för att ta ut det. Mattias ställer sig bredvid och visar med sitt kroppsspråk att han är beredd på att ta emot batteriet när Andreas väl har lyckats lyfta upp det tillräckligt mycket. Andreas har svårt att greppa om batteriet med sina händer och måste därför göra flera försök innan han ens kan rubba det. Via ansiktsuttrycket signalerar han att det både gör ont i händerna och känns tungt att lyfta. Han kommenterar själv det hela med ”Det var lite trångt” liksom för att ursäkta sina misslyckade försök inför dem som står och tittar på. Mattias svarar på detta med ett ironiskt ”Nähä” som signalerar att han håller med Andreas. Andreas skrattar åt detta. Christina, som hela tiden stått nära och intresserat betraktat Andreas många försök att få ut batteriet, säger då att ”Allt går med våld!” och ”Går det inte med våld så använd mer våld!” Hon säger detta på ett uppmanande och allvarsamt sätt, men antyder därmed att hon anser att Andreas är alldeles för försiktig i sina försök och därför borde visa mer styrka och beslutsamhet för att kunna lyckas med uppgiften. Christina får ingen respons på sitt yttrande och efter åtskilliga försök lyckas Andreas till slut få ut batteriet genom att lyfta det snett uppåt. Mattias tar emot det. Läraren sticker ned handen och drar upp fästet men konstaterar att det nog är trasigt, alternativt saknar en del. Läraren, Andreas och Mattias provar olika sätt att sätta fast fästet på batteriet och diskuterar olika lösningar på problemet. Christina och Eva står och betraktar och lyssnar länge på vad de säger. Eva signalerar dessutom att hon vill ha lärarens uppmärksamhet för att få hjälp med ett problem som hon har stött på i sitt arbete med slipningen. Då utspelar sig följande:

Sekvens 2. Tid 24.21–24.44.

Eva:	Är du klar? ((till läraren))
Läraren:	Håll i batteriet ((till Andreas))
Eva:	Jag behöver hjälp när du är klar! ((till läraren))
Läraren:	Ja. Jag kommer så småningom. ((till Eva))
Mattias:	Du får lugna dig!
Eva:	Ge dig!
Mattias:	<Nu lägger du av!>
Eva:	HÖRRÖ!
Mattias:	Du får vänta lite.
Eva:	Ska du ha stryk? ((skrattar)) ((läraren instruerar hur de kan fästa batteriet))

I den här sekvensen blir Eva till sist trött på att stå och vänta på att få hjälp av läraren och väljer därför att fråga honom om han är klar med att hjälpa Mattias och Andreas. Läraren ignorerar denna fråga och ber istället Andreas att hålla i batteriet så att han kan testa ett sätt att sätta fästet på batteriet. Eva säger då att hon behöver hjälp av läraren när han är klar. Läraren svarar då att han ska hjälpa henne ”så småningom” och markerar att han har hört hennes önskemål men att hon kanske måste vänta en stund eftersom han vill hjälpa pojkarna färdigt först. Genom sin betoning på ordet ”kommer” signalerar läraren att han uppfattar det som att Eva tjatar på honom. Mattias använder sig av denna signal och bygger vidare på den i sin samtalstur därefter när han retsamt uppmanar Eva att hon måste ”lugna” sig. Eva svarar rappt ”Ge dig!” på detta, varpå Mattias vänder sig mot Eva, sträcker på överkroppen och säger ”Nu lägger du av!” Eva svarar genom att göra samma sak, samtidigt som hon ropar ”HÖRRÖ!” Med kroppsspråk och yttranden försöker båda två att lekfullt att iscensätta inledningen på ett slagsmål. Efter Evas kraftfulla utrop ”HÖRRÖ!” väljer Mattias att sänka rösten och med lugn röst förklara för Eva att hon måste ”vänta lite”. På så vis markerar han att han anser att han är den sansade parten medan Eva är uppviglaren i den fiktiva konflikt som seglat upp. Eva svarar ”Ska du ha stryk?” på detta och visar därmed att hon har uppfattat denna retsamma markering och är beredd att driva konflikten vidare. Hon skrattar därefter, liksom för att visa att det hot hon just uttalade inte var allvarligt menat. Läraren ber därefter om allas uppmärksamhet för att kunna visa hur batteriet ska fästas, och samtalet mellan Eva och Mattias dör ut.

När läraren senare har instruerat Mattias och Andreas hur batterifästet ska sitta är det Mattias som tar initiativet till att lyfta tillbaka batteriet. Medan Mattias lyfter och försöker få batteriet på plats står Andreas bredvid och berättar hur han ska göra. Det går fortare att sätta tillbaka batteriet än det

tog att lyfta ut det eftersom de nu vet hur de ska göra för att få in det, men på kuppen klämmer och skrapar Mattias sina fingrar och händer flera gånger. En gång kan han inte låta bli att utropa ”Aj” när han gör illa sig. Mattias beklagar sig också flera gånger över hur bilen är konstruerad och svär högt över detta, och får hela tiden Andreas medhåll. När batteriet sitter där det ska och skruvats fast så att det inte längre är löst klappar Mattias sina händer triumferande och vänder sig till Christina och Eva som varit åskådare till hela förloppet:

Sekvens 3. Tid 29.13–29.27.

```
Mattias:    Nu du! ((till Christina))
            ((Christina skrattar))
Christina:  Nu är det fixat!
Mattias:    Nu du! Nu du! Nu du!
Eva:        Vad ni är duktiga pojkar! ((tillgjord röst))
Christina:  Va duktiga ni är! ((tillgjord röst))
            ((Mattias går till Andreas och visar sina sår
             på händerna))
```

Mattias tittar här först på Christina och utbrister ”Nu du!” med nöjd röst. Han vill därmed framhäva att han lyckats med något riktigt svårt som han är stolt över, men han visar också att han uppfattade Christinas kritik gentemot honom och Andreas tidigare när hon antydde att de var för försiktiga, men att han nu har lyckats bevisa motsatsen. Christina skrattar som respons på detta och säger ”Nu är det fixat!” med glad och uppmuntrande röst, varpå Mattias repeterar ”Nu du!” flera gånger i syfte att göra sin poäng tydligare. Eva tar då samtalsturen och berömmer Andreas och Mattias med mjuk och tillgjord röst: ”Vad ni är duktiga pojkar!”. Med sin tillgjorda röst är det tydligt att Eva försöker efterlikna en vuxen som berömmer ett barn och innebörden i samtalsturen blir därför retsamt ironisk i sammanhanget. Christina verkar också vilja retas på samma sätt. Hon imiterar Evas tillgjorda röst i sin kommentar men markerar det ironiska ännu tydligare med hjälp av att både betona ”duktig” och ”är” i ”Va duktiga ni är!” Mattias ignorerar kommentarerna och väljer istället att beklaga sig över hur ont han har i händerna och visa de nya skrap- och klämmärkena han har fått på fingrarna för Andreas som står närmast honom.

7.4.1 Användandet av föreställningar om styrka som språkliga strategier för att få status

I de samtalssekvenser som här skildras är fem personer aktiva som samtalsdeltagare. Det är Andreas, Mattias, läraren, Christina och Eva. Därtill deltar ytterligare tre personer i egenskap av publik till och från under

samtalets gång. Andreas och Mattias har alltså fått i uppdrag att fästa ett batteri som sitter löst i en bil och detta är en uppgift som de tycker är svår att lösa vilket framgår inledningsvis i samtalet när de har hämtat läraren för att få hjälp. Läraren hjälper eleverna genom att försöka uppmuntra dem samt genom att ge dem några råd. Både Andreas och Mattias ger här uttryck för sina tvivel om huruvida de kommer att lyckas med arbetsuppgiften eller inte. Mattias uttrycker oro inför det krångliga i att batteriet ska sättas tillbaka sedan också, medan Andreas tveksamma ”Mm” efter lärarens råd antyder att han är orolig inför själva lyftandet av batteriet. Jag uppfattar att det är det faktum att batteriet måste lutas och att han kanske därmed riskerar att få batterisyra på sig, samt att de måste vara försiktiga med batteriets poler vid lyftandet, som gör att Andreas uttrycker sig tveksamt inför uppgiften. Trots detta är det Andreas som tar sig an uppgiften att lyfta batteriet. När detta inte går så bra till att börja med väljer Christina att kommentera detta med: ”Allt går med våld” och ”Går det inte med våld, så använd mera våld”. Då Christina formulerar yttrandet på sådant vis att det framstår som ganska klichéartat, t.ex. genom att välja att utesluta pronomen i yttrandet, blir den försiktiga kritik hon uttrycker inte tydligt riktat mot Andreas. Hon kan därmed på ett indirekt sätt uttrycka att hon anser att Andreas är överdrivet försiktig och att han behöver använda mer styrka och beslutsamhet för att lyckas med uppgiften. Att just Christina uttrycker detta, och inte någon av de andra eleverna som betraktar vad som händer är inte förvånande. Jag har ofta hört Christina och de andra flickorna prata om fysisk styrka, och hur man kan lösa praktiska problem i verkstaden genom att ”vålda” sig på verktygen och genom att bara ”ta i”. Vid ett tillfälle uppmanar Christina till exempel Petra att ”spänna musklerna mera” och ”skärpa sig” när Petra klagar på att hon får ont i armarna eftersom hon måste stå så länge under billyften och hålla upp ett avgasrör med armarna helt uppsträckta medan de andra skruvar fast det.[40] Det finns åtskilliga exempel på situationer då särskilt Christina väljer att framhäva sin egen fysiska styrka eller ifrågasätta andras i verkstaden, och mot bakgrund av detta tolkar jag hennes kommentar om våld i sekvensen ovan främst som ett sätt för Christina att själv framstå som tuff och stark genom att indirekt antyda att Andreas är för försiktig. I den här situationen samt vid andra tillfällen är det tydligt att Christina anspelar på att föreställningen om att ”våld” i form av fysisk styrka och beslutsamhet är eftersträvansvärda egenskaper. Hon använder sig därför av denna föreställning för att skapa en identitet som uppfattas som positiv i sammanhanget, och genom att försiktigt påpeka andras brister eller misslyckade försök att visa dessa egenskaper kan hon visa eller i alla fall ge sken av att hon själv kan lösa de flesta praktiska problem som uppstår i verkstaden.

[40] Observationsanteckningar yrkesämnet den 6 maj.

Vid ett tillfälle har jag noterat att Christina gör motsatsen, det vill säga framhäver andras styrka och beslutsamhet, och sin egen avsaknad av muskler. Detta sker när hon och Andreas får i uppgift att kränga på nya däck på fälgar, en arbetsuppgift som ingen av dem har gjort förut, och hon ger upp redan efter ett första försök. Christina hävdar då att hon är för ”klen” och för ”försiktig” och ”rädd” för att göra uppgiften och använder detta som argument för att Andreas ska göra allt, trots att det är tydligt att han också är osäker på hur man ska göra.[41] Föreställningen om fysisk styrka och beslutsamhet som Christina ofta använder sig av i verkstaden används alltså strategiskt. Genom att kommentera och utvärdera andras handlingar utifrån dessa föreställningar kan hon tillfälligt skaffa sig status genom att själv framstå som en duktig fordonselev som har de rätta egenskaperna för arbetet i verkstaden som samtalsanalysen ovan visar. I andra situationer kan hon, genom att framställa sig själv som motsatsen, uppnå andra mål i samtalen, exempelvis undkomma uppgifter som hon vill undvika. Jag har också noterat fler tillfällen då andra flickor slipper utföra vissa uppgifter i verkstaden på grund av att de hävdar att de är förkylda och på så vis anser sig vara svagare än vanligt.

7.4.2 Verbala dueller som lek och språklig resurs

I nästa samtalssekvens som skildras ovan ber Eva om att få hjälp från läraren med något men måste vänta på hjälpen eftersom läraren fortfarande är upptagen med att hjälpa Andreas och Mattias. Sekvensen avspeglar dels hur Eva, som är van vid att få hjälp av läraren direkt när hon ber om det, här måste vänta och därför uppfattas som tjatig av läraren när hon försöker få lärarens uppmärksamhet flera gånger, dels hur Mattias genom att be Eva att ”lugna” sig positionerar henne som överdrivet påflugen och hetsig och inbjuder till en skämtsam konflikt mellan honom och henne som hon hakar på. Genom att duellera med ord på detta sätt använder de sig av allmänna föreställningar om hur konflikter trappas upp. I sekvensen är det Eva som verkar vilja driva konflikten längst genom att först höja sin röst ”HÖRRÖ!” och sedan hota med att gå till handgripligheter via ”Ska du ha stryk?” Konflikten är tydligt fiktiv och påminner om upptrappningen till ett gatuslagsmål. I lekfulla verbala dueller av det här slaget mellan ungdomar hämtas ofta inspiration från filmer och det är därför inte ovanligt att de innehåller repliker som eleverna hämtat direkt från filmernas värld (Jonsson 2007:117). Verbala dueller har i tidigare forskning beskrivits som vanligare förekommande mellan pojkar och fungerar då bland annat som ett sätt att manifestera vänskap (se avsnitt 2.2.4).

---

[41] Observationsanteckningar yrkesämnet den 29 april.

I mitt material finns många exempel på verbala dueller mellan pojkar i första hand. Den vanligaste typen av dueller som jag noterat är att pojkar förolämpar varandra genom att kalla varandra för ”bög”. Det är dock tydligt att duellerna kan ha olika funktioner. Två pojkar i en av de könsblandade klasserna som alltid arbetar tillsammans på lektionerna och umgås med varandra på rasterna, brukar duellera med varandra på olika sätt. Ibland roar de sig med att förolämpa varandra genom att slänga ”din mamma”-påståenden till varandra. Trots att dessa påståenden ofta är sexistiska i sitt budskap är de tydligt lekfulla och fungerar därför som humoristiska fighter som görs mellan två jämbördiga deltagare i syfte att ha roligt eller att underhålla de som lyssnar. Ibland utformas duellerna utifrån anklagelser om att den andre är homosexuell via ”Du är bög” som sedan upprepas fram och tillbaka mellan de två deltagarna i duellen. Dessa dueller görs också på ett lekfullt sätt, och kan därför också uppfattas som att de görs i syfte att roa, men ett annat tydligt syfte med dessa dueller är också att eleverna vill demonstrera sin heterosexualitet genom att anklaga den andra för att vara ”bög”. Jag uppfattar att ”Du är bög”-duellerna blir ett viktigt sätt för de två eleverna att hantera hur deras nära vänskap kan uppfattas av övriga klassen då de annars riskerar att bli misstänkliggjorda för homosexualitet på grund av sitt frekventa umgänge.

Att verbala dueller är språkliga aktiviteter som är viktiga i konstruktionen av en lokal könsordning har också tidigare forskning visat (se t.ex. Evaldsson 2005). I verbala dueller är det inte bara innebörden i förolämpningarna som deltagarna riktar mot varandra som har betydelse för den könsordning som skapas. I verbala dueller gäller det också att kunna demonstrera sin säkerhet, tuffhet, och påhittighet. Detta innebär alltid en typ av tävlingsmoment där det gäller att bräcka eller övertrumfa motståndaren verbalt. För att förolämpningarna ska uppfattas som roliga krävs det dessutom att man hela tiden befinner sig på gränsen mellan lek och allvar. För att kunna lyckas med detta bör man ha god kännedom om de lokala föreställningar och normer som dominerar i gruppen. Duellerna görs ofta inför publik och det är därmed främst lyssnarnas respons som avgör hur förolämpningarna uppfattas (Evaldsson 2005). En oskriven regel i verbala dueller av det här slaget är också att det är upp till mottagaren att behandla förolämpningen som osann eftersom det annars finns en risk att den utmanar i en riktig konflikt (Tholander & Aronsson 2002). Att kunna bemöta förolämpningar på rätt sätt, genom att förstå lekens regler och genom att ge svar på tal, blir på så vis viktiga resurser och strategier för att vinna status och för att undvika underordning. Det krävs alltså såväl interaktionell kompetens som god kännedom om lokala normer och dominanta föreställningar för att lyckas bra i verbala dueller. De lokala normerna används som utgångspunkt för att

fokusera på det olämpliga eller oacceptabla i den andres beteende. Via de verbala duellerna kan hierarkier skapas och gruppnormer förhandlas fram.

Den verbala duell som skapas mellan Eva och Mattias och som skildras i samtalsanalysen ovan görs inom en skämtsam ram och initieras av Mattias som via ”Du får lugna dig” lyfter fram det olämpliga i att Eva verkar sakna tålamod att vänta på sin tur att få hjälp av läraren. Den roll han intar med den repliken påminner om en ordningsvakts. De samtalsturer som därefter följer innehåller inga typiska förolämpningar utan snarare uppmaningar och hot: ”Ge dig!”, ”Nu lägger du av!”, ”HÖRRÖ!”, ”Du får vänta lite!”, ”Ska du ha stryk?” Uttrycken är tydligt överdrivna med tanke på vilken utgångspunkt konflikten startar i. Deltagarna avbryter inte heller varandra utan verkar vänta in varandras motrepliker vilket vittnar om att duellen är genomgående lekfull och jämbördig, och jag uppfattar det som att den främst skapas i syfte att underhålla de andra som lyssnar. Innebörden i det som sägs verkar också vara av mindre vikt än själva formen för duellen. Duellen innehåller dock element av tävlan, och deltagarna i duellen är också måna om att demonstrera sin egen tuffhet. Detta gäller kanske framförallt Eva som står för de mest hotfulla samtalsbidragen. Trots duellens skämtsamma och lekfulla inramning och trots att den skapas mellan en pojke och flicka är det tydligt att den bygger på flera element som kan kopplas till föreställningar om maskulinitet, varav tävlingsmomentet och demonstrationen av tuffhet via hotet om våld är de mest framträdande elementen.

7.4.3 Användandet av föreställningar om kön och ålder i syfte att positionera andra

I den sista samtalssekvensen som skildras ovan, visar Mattias via sitt ”Nu du!” till Christina att han är stolt över att han och Andreas lyckats lösa problemet med bilbatteriet och därmed också att de har överbevisat Christinas anklagelse tidigare om att de skulle vara för försiktiga. Christina svarar då ”Nu är det fixat!” liksom för att visa att hon gläds med dem, men Mattias upprepar ”Nu du!” flera gånger i vad jag uppfattar som ett försök att skapa konflikt mellan honom och Christina. Eva säger då sitt tydligt ironiska och tillgjorda ”Vad ni är duktiga pojkar!” och går därmed in i den konflikt som Mattias inbjuder till genom att uttrycka denna retsamma kommentar. Med ordet ”pojkar” visar hon att hon vill alliera sig med Christina och använder sig därför av könskategorierna för att utveckla konflikten som därmed omvandlas till att gälla pojkarna mot flickorna. Genom att tilltala pojkarna med mjuk, tillgjord röst visar Eva att hon dessutom vill positionera pojkarna som yngre och känsligare individer som är i behov av denna typ av beröm. Vilket också görs i Christinas avslutande kommentar: ”Va duktiga ni är!”.

Konflikterna som skapats mellan Mattias och Eva i den verbala duellen, samt mellan Mattias och Eva apropå Christinas försiktigt framförda kritik mot Mattias och Andreas sätt att lösa arbetsuppgiften tidigare i samtalet, vävs här ihop och görs till en konflikt mellan pojkarna och flickorna. Det är Eva som signalerar detta genom att förställa rösten och säga ”Vad ni är duktiga pojkar!”, ett spår som Christina sedan hakar på genom att handla på liknande sätt som Eva. Via röstförställningen låtsas flickorna som att de tilltalar små barn och det är därför tydligt att flickorna vill positionera pojkarna som jämförelsevis omogna i förhållande till dem själva. Det framstår därmed som att pojkarna har lyckats med en uppgift som små barn skulle ha kunnat klara av. Förutom att roas av detta kan Christina och Eva genom att retas med pojkarna på det här sättet också förta lite av den stolthet som här Mattias försöker uppvisa efter att ha klarat av arbetsuppgiften. Mattias reagerar genom att ignorera det Eva och Christina säger och vänder sig istället till Andreas. Han kan därmed visa att han inte bryr sig om deras yttranden och vill få slut på konflikten. I mina observationsanteckningar har jag noterat att det är ganska vanligt förekommande att flickor retas med pojkarna på det här sättet med antydningar om att pojkarna skulle vara omogna. Genom att låtsas inta en värderande vuxenroll kan flickorna använda föreställningar om kön och ålder för att ge svar på tal till pojkarna i olika konflikter. Just denna konflikt uppfattar jag främst som en typ av lekfull duell liknande den verbala duellen mellan Mattias och Eva tidigare. Till skillnad från den duellen, då de två deltagarna försöker framstå som jämbördiga under den form som duellen utgör, görs könskillnaderna mellan deltagarna här plötsligt relevant. Genom att använda sig av föreställningar om kön och ålder på detta strategiska sätt kan flickorna reta pojkarna genom att tillfälligt sätta dem i besvärande och underordnade positioner.

7.4.5 Elevers strategiska användning av kön i identitetsskapandet och relationsbyggandet: Sammanfattning av samtalsanalysen

Detta samtal, som förs i verkstaden under ett pass i yrkesämnet, kretsar omkring två pojkars arbete med att skruva fast ett bilbatteri och består av flera händelser. Inledningsvis, när det visar sig att pojkarna har problem med att lyfta ur batteriet, kommenterar Christina detta med att bland annat säga att ”Allt går med våld”. Härmed använder hon sig av föreställningar om våld, styrka och beslutsamhet, för att kritisera hur pojkarna tar sig an uppgiften. På så vis kan hon positionera sig själv som tuffare än dem och som att hon själv innehar de rätta egenskaper som krävs för att kunna klara av uppgiften. De egenskaper som här framhävs som eftersträvansvärda är tydligt maskulina. Det sätt varpå kritiken framförs är dock indirekt, eftersom

den inte specifikt riktas till någon person utan är mer allmänt formulerad. Att hon väljer att framföra kritiken på detta sätt kan förstås som en balansgång och ett sätt att visa hänsyn då hon inte vill riskera att såra någon eller upplevas som alltför hotfull. Att hon väljer att linda in kritiken som hon gör kan också tolkas som att hon uppfyller förväntningarna på feminint beteende, då hon därmed undviker att framstå som alltför självsäker eller självgod, vilket är egenskaper som inte alltid anses passande för kvinnor (Crawford 1995:56–85). Att Christina, liksom flera andra flickor, ofta framhäver våld, fysisk styrka och beslutsamhet och använder sig av föreställningar om detta i samtalen när de befinner sig i verkstaden kan förstås som ett sätt att positionera sig själva och andra som dugliga eller odugliga att ta sig an svåra och tuffa uppgifter i verkstaden. Detta märks också i flickornas uppmaningar till andra om att ”skärpa sig” och att inte klaga. I vissa sammanhang kan flickorna dock använda sin egen fysiska svaghet som ursäkter att få slippa ifrån arbetsuppgifter.

I två av samtalssekvenserna som skildras ur samtalet belyses hur eleverna duellerar och retas med varandra i lekfulla konflikter. En sekvens skildrar en verbal duell mellan en pojke och en flicka. I duellen, som innehåller drag av konkurrens och hot om våld och därför skulle beskrivas som exempel på en maskulin samtalsstil enligt tidigare forskning om samtalsstilar, framstår eleverna som jämbördiga eftersom kön inte alls görs relevant av någon av deltagarna. I den sista sekvensen som visar hur konflikten utvecklas till en konflikt mellan pojkar och flickor, använder sig flickorna av föreställningar om kön och ålder medvetet och strategiskt för att tillfälligt underordna och därmed retas med pojkarna.

Samtalsanalyserna visar hur föreställningar om kön och hur könskategorier kan användas på olika sätt i olika situationer för att uppnå specifika mål, exempelvis för att skapa positiva identiteter eller för att positionera andra. I de exempel som skildrar hur flickorna talar om fysisk styrka och använder sig av föreställningar som vanligtvis förknippas med maskulinitet framgår det att de använder sin kunskap om kontexten och om vilka normer och ideal som dominerar för att iscensätta sig själva som att de innehar de rätta egenskaperna för att lyckas bra i verkstaden, medan de vid andra tillfällen kan använda sig av föreställningar om femininitet för att uppnå andra mål. I verbala dueller, som i tidigare forskning beskrivits som språkliga aktiviteter som kopplas till pojkar i första hand, kan flickorna delta under till synes samma villkor som pojkarna i lekfulla fighter, medan de i andra sammanhang kan välja att framhäva könsskillnaderna. Konsten att kunna ge svar på tal på retsamma kommentarer, i dueller och konflikter är alltså något som flickorna behärskar lika bra som pojkarna. Flickorna har också möjlighet att använda sig av en bredare repertoar än pojkarna, då flickorna

tillåts använda sig av föreställningar och språkliga resurser som förknippas med både maskulinitet och femininitet. Förutom att flickornas strategiska användning av föreställningar om styrka i verkstaden fungerar identitetsskapande, kan det också ses som mer eller mindre medvetna strategier för flickorna i ett större projekt att markera likhet med pojkarna i praktikgemenskapen.

7.4.5 Elevernas beskrivningar av könsnormerna

I de individuella intervjuerna vill många av eleverna också betona de likheter som finns mellan eleverna på fordonsprogrammet. Könsskillnader nämns därför sällan. Samtidigt framkommer det däremot att likheten också innebär en typ av likriktning eftersom man helst bör eftersträva att inte ”sticka ut” alltför mycket från de andra. Detta gäller särskilt skolarbetet, vilket belyses närmare härnäst i texten.

7.4.5.1 Att betona likhet före olikhet

I beskrivningarna av gemenskapen och de likheter som eleverna delar, framträder en norm om att man inte bör sticka ut alltför mycket från de andra i klassen när det gäller vissa skolprestationer. Björn beskiver till exempel hur han upplever att man inte bör visa sig alltför kunnig inom vissa områden eftersom man därmed kan uppfattas som ”stöddig”, eller ”störst, bäst och vackrast”, vilket definitivt inte accepteras i hans klass. Man bör helst kunna lagom mycket:

Björn:	Ja våran klass är ju väldigt så här att sitta och skämta på yrkestimmarna lite grann och sånt där. (.) Men du ska väl inte vara som ett fån att -. Om du ska svara på en fråga typ, ja (.) Nu kan jag inte komma på nån bra fråga, men som polaren sa nu att (.) han frågade ju hur man gjorde för att ställa in ventilerna och vad man skulle göra då, och då gav ju den ena svaret ”ja du ska ju ställa in ventilerna”. Och ge typ såna svar för då blir man lite halvt dumförklarad. Utan man ska kunna ge hyfsade svar i alla fall.
Katarina:	Man ska ha lite koll på vad man håller på med?
Björn:	Ja. Jo. Men du behöver ju inte kunna göra världens roman, utan bara kunna ha nån liten hum om saker och ting. (Individuell intervju nr 8)

Björn berättar här hur man ska kunna svara på vissa frågor för att inte bli ”dumförklarad”, exempelvis ska man helst kunna ”ge hyfsade svar” om läraren eller någon annan elev frågar en om något. Detta gäller särskilt yrkesämnet och i verkstaden där det är viktigt att visa att man i alla fall har

koll på vad man sysslar med. Björn exemplifierar här hur en av hans klasskamrater framstod som dum en gång när han inte lyckades med att svara på frågan på hur man gör en ventiljustering fastän han själv hade utfört momentet i verkstaden strax före. ”Du behöver inte kunna göra världens roman, utan bara kunna ha nån liten hum om saker och ting” säger Björn förklarande. Jag uppfattar det som att Björn här försöker beskriva att det krävs en viss grundläggande kunskap eller förståelse, i alla fall inom yrkesämnet, som man bör kunna uppvisa som fordonselev.

Christina, deltagare i samtalsanalysen ovan, beskriver på liknande sätt hur man bör anpassa sig efter vad som är önskvärt i gruppen:

Christina: Alltså man ska ju vara sig själv, men blir man otrevlig (.) eller tror att man är bättre än alla andra för att man, till exempel, ja nån är bra på fotboll medan alla andra är kass. Då kan man inte tro att man är bättre än alla andra bara på grund av den lilla saken. Då blir det som, då tål (.) då är det som vi inte riktigt tål dom (.) för vi vill ju som ha jämställt att alla är ju som lika bra som alla, man ska inte förvänta sig nånting av nån, utan (.) man ska bara vara.
(Individuell intervju nr 14)

Christina uttrycker här att man ska försöka sträva efter att ”vara sig själv” eftersom motsatsen till att ”vara sig själv” är att vara ”otrevlig”. Med detta menar hon att man bör undvika att framstå som att man är bättre än någon annan i klassen, för annars ”tål de andra inte en”. Hon ger här uttryck för att det i vissa situationer är viktigt att tänka på att inte sticka ut från mängden genom att vara skrytsam eller tro att man är bättre på något än de andra. Hon tillägger sedan: ”Vi vill ju som ha jämställt, att alla är ju som lika bra som alla, man ska inte förvänta sig nånting av nån, utan… man ska bara vara.” Ordet ”jämställt” signalerar att detta handlar om relationer mellan pojkarna och flickorna i klassen, men utifrån den beskrivning som följer på detta tolkar jag det som att Christina här menar relationerna mellan eleverna i allmänhet, oavsett kön. Hon beskriver här den känsla som hon upplever finns i hennes klass av att man vill se varandra som jämlikar, och att alla bör betraktas som ”lika bra”. Eftersom det exempel hon ger på detta handlar om huruvida någon är bra i fotboll tolkar jag det som att hon härmed också menar att man inte bör sticka ut från de övriga i gruppen när det gäller prestationer, men det kan också vara så att Christina här åsyftar något mer generellt i sättet att vara.

De föreställningar som Christina och Björn sammantaget ger uttryck för visar att det är en balansgång att vara elev på rätt sätt i skolarbetet då det kan innebära en risk att betraktas som ”stöddig” om man tror sig kunna för

mycket och en risk att man betraktas som ”dum” om man inte alls förstår vad man håller på med. Normen som beskrivs i klasserna är alltså att man bör försöka upprätthålla den känsla av likhet som finns mellan eleverna genom att visa att man behärskar precis lagom mycket kunskap. Alla bedöms utifrån denna till synes jämlika och neutrala mall. Den norm som här beskrivs, att man som fordonselev bör tänka på att inte sticka ut allför mycket från de andra när det gäller att visa vad man kan eller inte kan, beskrivs av eleverna som i huvudsak något positivt. Det märks särskilt i Christinas uttalande om att man därmed inte ska ”förvänta sig nånting av nån”, utan ”man ska bara vara”. Med ”man ska bara vara” ger hon här uttryck för att normen i gruppen är att man inte bör vara alltför olik de andra eleverna eftersom man riskerar att uppfattas som ”otrevlig” om man anser sig vara bättre än de andra i klassen och bli illa omtyckt. Att ”vara sig själv” innebär i detta avseende detsamma som att sträva efter att försöka efterlikna de andra när det gäller prestationer.

I min intervju med Christina betonas likheterna mellan eleverna gång på gång, och det faktum att hon är en av få flickor på ett gymnasieprogram som domineras av pojkar och att hon utbildar sig till en bransch som av många betraktas som traditionellt manlig nämns inte alls förrän jag i slutet av intervjun ber henne berätta om hur hon upplever det att vara flicka på fordonsprogrammet. Jag uppfattar det som att Christina medvetet undviker att prata om kön under intervjun eftersom hon vill beskriva sig som en fordonselev med seriösa ambitioner inom yrkesutbildningen. Hon berättar att hon länge önskade att få gå på fordonsprogrammet och specialisera sig inom lackering innan hon sökte till gymnasiet och därför aldrig hade några allvarliga funderingar om att söka till något annat program. Valet föll sig naturligt eftersom hon alltid gillat att rita och alltid gillat bilar. Hon beskriver också att hon blev uppmuntrad av sin familj att söka till fordonsprogrammet och att hon har mött flera positiva reaktioner i sin omgivning angående sitt val, bland annat från jämnåriga tjejer, och att detta har stärkt hennes uppfattning om att hon har valt rätt utbildning. Även om Christina här beskriver hur naturligt det var för henne att välja fordonsprogrammet, nämner hon också hur omgivningens positiva reaktioner har varit viktiga för henne för att säkert veta att hon har valt rätt. Hon nämner här också hur särskilt jämnåriga flickor reagerat, bland annat att några har uttryckt att de också skulle vilja gå programmet, och att hon inte hade förväntat sig att få sådana positiva reaktioner. Hon antyder därmed indirekt att hon är medveten om att hon är en av få flickor som aktivt valt att gå fordonsprogrammet, och att hon på så vis bryter mot normerna. Trots denna medvetenhet väljer alltså Christina att framhäva det självklara valet för henne att söka till utbildningen. Att hon gör detta och att hon också väljer att framhäva likheten som finns mellan eleverna i hennes

klass kan uppfattas som strategier att överbrygga de skillnader som finns. Genom att beskriva fordonsprogrammet som en utbildning där alla elever har samma förutsättningar, oavsett kön, visar hon att hon anser att hon har samma möjlighet som alla andra att lyckas.

I sin beskrivning av praktikgemenskapen framgår det tydligt att Christina vill förmedla att hon upplever sin klass som jämlik. Därmed framstår de normer som hon beskriver i sin klass också som helt könsneutrala. Exempelvis görs normen om att man som fordonselev inte bör sticka ut alltför mycket när det gäller vad man presterar till en norm som gäller alla, oavsett de olika förutsättningarna som eleverna har i form av tidigare erfarenheter av fordon, eller som de har utifrån de olika förväntningarna som ställs på dem från omgivningen. Det faktum att pojkarna är i majoritet på programmet och att normerna därför till största delen baseras på maskulina ideal förbises härmed. Detta till synes könsneutrala perspektiv som Christina vill förmedla innebär, liksom föreställningen om fordonsprogrammet är jämlikt på så vis att alla har möjlighet att ta för sig av talutrymmet (se 7.2.7.), en risk att de olika villkor och förväntningarna som gäller för eleverna i praktiken inte uppmärksammas.

7.4.5.2 Omgivningens förväntningar på kön

Liksom Christina beskriver Petra i sin individuella intervju att hon har höga ambitioner. Hon säger att hon vill bli ”skitgrym på lackering”, helst en av de bästa i klassen på själva hantverket, medan hon nöjer sig med att ”klara” de övriga skolämnena. Hon tror att detta är möjligt eftersom hon anser att hon anstränger sig och arbetar flitigt på yrkesämneslektionerna. Att det framförallt känns viktigt att lyckas bra på yrkesämnet beror bland annat på att hon har mötts av många olika reaktioner från andra människor när hon berättar vilken gymnasieutbildning hon går. En del människor, framförallt andra flickor, har blivit förvånade och rentav imponerade av att hon utbildar sig till ett sådant speciellt yrke som billackerare. Alla i Petras familj är däremot inte så positiva till hennes val av utbildning utan hade önskat att hon hade valt något annat eftersom hon är en flicka. Hon har bland annat fått höra av sina äldre släktingar att hon är ”så liten i kroppen” och att hon därför inte bör hålla på med ”tunga maskiner”. Petra säger att hon struntar i vad andra tycker om hennes utbildningsval, men beskriver i inledningen av intervjun hur hon tidigare funderat på att välja transportinriktningen på fordonsprogrammet, men hur tanken på att t.ex. vara tvungen att kränga på snökedjor på lastbilen alldeles själv om hon skulle bli ståendes längs vägen i snöoväder fick henne att ändra sig.[42] Petra beskriver här hur hon funderat

[42] Individuell intervju nr 19.

mycket omkring hur andra människor uppfattat hennes val av gymnasieutbildning och att hon mött många olika reaktioner som på olika sätt manat på henne att vilja bli bäst på yrkesämnet om det är möjligt. Att medlemmar i hennes familj har påpekat att hon är ”så liten i kroppen” och därför till exempel inte bör jobba med alltför stora fordon, och att hon själv har funderat på gymnasievalet utifrån en uppfattning om sina kroppsliga begränsningar, visar att det faktum att hon är en flicka delvis upplevs som en nackdel i hennes val av gymnasieprogram, både av andra i hennes omgivning och av henne själv.

Vilka förväntningar som ställs på flickorna på fordonsprogrammet framgår i några av de informella samtal som jag för med olika lärare vid olika tillfällen, samt i de observationer jag gör under mina fältstudier i de olika klasserna. Exempelvis ger några av yrkeslärarna uttryck för att de anser att eleverna som har valt lackering som inriktning är mindre fordonsintresserade än andra fordonselever i allmänhet. Jag uppfattar att detta gäller både pojkarna och flickorna i klasserna men observerar att det tydliggörs mest i relation till flickorna. Jag noterar till exempel att en del av yrkeslärarna ägnar mer tid till att hjälpa flickorna än pojkarna i verkstaden, samt att det förekommer att lärare öppet skämtar med flickorna om att de tror att de har sökt sig till programmet på grund av sitt intresse för pojkar i första hand, och inte för utbildningens skull. I interaktionen mellan lärarna och eleverna förefaller det som att man ofta delar en traditionell föreställning om att fordonsintresset ses som mer naturligt för pojkarna. I verkstaden uppstår till exempel vanligtvis en ganska traditionell arbetsfördelning mellan könen. Exempelvis brukar flickorna ägna sig mest åt det ytliga arbetet på bilarna, t.ex. slipa, spackla, städa och tvätta bilarna, medan pojkarna tar sig an reparationsjobb som anses svårare och som exempelvis innebär en del skruvande och praktisk problemlösning. Denna arbetsdelning sker även när läraren försöker fördela arbetet så att pojkar och flickor ska jobba tillsammans. Jag har noterat vid ett flertal tillfällen att flickorna då intar rollen som medhjälpare till pojkarna och därmed förefaller vara mer passiva.

Att förväntningarna på flickorna är lägre än på pojkarna när det gäller prestationerna i yrkesämnet märks också i elevernas egna beskrivningar av vilka elever som de anser vara duktigast på verkstadsgolvet. Andreas anser att de duktigaste eleverna också är de som försöker vara kreativa och tar för sig av arbetsuppgifter, kanske till och med tar med sig egna fordon till skolan för att arbeta med. Det är bara pojkar i hans klass som har gjort detta hittills.[43] Detta ser han som naturligt, då flickor helt enkelt antas vara mindre intresserade av att bli lika duktiga på det praktiska som pojkarna.

---

43 Individuell intervju nr 1.

Det antas därmed som mer troligt och naturligt att det också är pojkarna som blir skickliga hantverkare, snarare än flickorna. Lärarna väljer också att beskriva pojkarnas och flickornas framgångar i verkstaden på olika sätt när de vid olika tillfällen berättar för mig om hur de upplever klasserna. Pojkarnas praktiska kompetenser i verkstaden lyfts gärna fram, och beskrivs då i termer av skicklighet, medan flickornas framgångar snarare beskrivs som egenskaper som utvecklas. Att flickorna ”växer” på programmet genom att våga ta för sig mer och bli tuffare är något som ses positivt. Jag uppfattar det som att de här menar att de flickor som tillskansar sig vissa egenskaper som gör att de närmar sig föreställningen av den ”normala” fordonseleven, också betraktas som att de lyckas i större utsträckning än flickor som inte gör detta. Det verkar som att lärarna här ger uttryck för ett synsätt på eleverna som baseras på föreställningar om vad de är kapabla till att lyckas med utifrån deras könstillhörighet. Genom de olika sätten att beskriva pojkarnas och flickornas framgångar uttrycks implicit att pojkarna redan har dessa egenskaper medan flickorna behöver tillskansa sig dem för att lyckas. Detta synsätt förutsätter därmed att flickorna är mindre kapabla att bli skickliga yrkespersoner än pojkarna, och detta förklarar delvis varför lärarna verkar vilja hjälpa flickorna mer i än pojkarna i verkstaden då de anser att en viss typ av stöd och hjälp krävs för att flickorna ska kunna uppnå samma nivå som pojkarna.

Sammantaget verkar det som att föreställningarna om att flickor och pojkar har olika intressen, och att pojkar och flickor är olika på så vis att de har olika förutsättningar, bland annat kroppsliga och kunskapsmässiga, för att lyckas bra i yrkesämnet, innebär att förväntningarna som skapas på pojkarna och flickorna också skiljer sig åt. Detta kan förstås som en bakgrund till varför eleverna gör som de gör. Att Christina väljer att betona sin likhet med de andra eleverna i klassen i intervjuerna med mig, och att hon och de övriga flickorna tydligt vill iscensätta sig själv som elever som har de rätta egenskaperna för att lyckas på verkstadsgolvet genom att exempelvis kommentera sin egen och andra elevers fysiska styrka och beslutsamhet, förstår jag som sätt för flickorna att försöka framstå som fordonselever i första hand, istället för flickor, då det knappast skulle gynna dem att framhäva feminina identiteter i dessa sammanhang där de vill framstå som ambitiösa och duktiga i förhållande till yrkesämnet.

Att det kan vara en nackdel att framstå som alltför ”tjejig” framkommer i min intervju med Sara, som delvis upplever sig som annorlunda när det gäller intressen jämfört med de andra i klassen och därför anser att hon själv egentligen skulle passa bättre på exempelvis Samhällsprogrammet:

Sara: Ja. Vi kan inte prata lika mycket om mina intressen här för att dom har inte samma. Då kan man som inte dela med sig av det som man tycker om. Dom sitter och pratar om, ja, bilar och ja (.) Jag vet inte. Vad de gjort i helgen och-. Men för mig är det mera att jag (.) ja, jag tycker om dans och eh (.) Ja jag är väl mer tjejig av mig om jag ska säga. Jag vet inte. ((skratt)) (Individuell intervju nr 2)

Med ”Ja, jag är väl mer tjejig av mig” beskriver Sara en skillnad som hon upplever mellan sig själv och de andra som går på programmet. Skillnaden består i att hon är mer intresserad av mode, smink och dans än de andra flickorna i klassen. Det gör också att hon ibland känner sig utanför när de andra eleverna pratar om exempelvis vilka bilar de har åkt i eller mekat med under helgen. Sara beskriver också hur hon upplever att man som fordonselev måste vara mer ”obrydd” än andra flickor för att trivas, särskilt när det gäller utseendet eftersom man ofta blir smutsig när man jobbar i verkstaden. Hon vill dock poängtera att hon ändå trivs i sin klass, och att hon helt enkelt fått lära sig att acceptera att man blir smutsig när man går fordonsprogrammet. Hon tror att detta också är en orsak till att så få flickor söker till programmet överhuvudtaget, eftersom de flesta vanliga flickorna inte tycker att det är så ”kul att få olja i fejset”.

Sara beskriver alltså sig själv som annorlunda och ”tjejig” i förhållande till sina klasskamrater. Detta gäller framförallt hennes intressen och det faktum att hon exempelvis gillar dans, samt att hon också anser att hon bryr sig mer om sitt yttre än vad de andra flickorna i klassen verkar göra. Att hon upplever sig som mer ”tjejig” har till viss del också inneburit att hon har känt sig utanför på så vis att hon inte kan ”dela med sig av det man tycker om”. Jag uppfattar det som att Sara här menar att hon ibland medvetet undviker att samtala med sina klasskamrater om sina intressen, bl.a. om intresset för dans, eftersom hon då riskerar att framstå som alltför annorlunda och i förhållande till de andra flickorna. Det verkar alltså som att flickorna inte bara försöker att undvika att framstå som alltför feminina inför lärarna eller pojkarna i klassen, utan att de också vill försöka att undvika att framstå som alltför ”tjejiga” inför varandra.

Flera av flickorna beskriver dock att de aldrig betraktat sig själva som vanliga flickor på flera sätt och att det därför kändes naturligt för dem att söka sig till fordonsprogrammet. De ger härmed uttryck för att de upplever att de tidigare hade svårt att passa in enligt de femininitetsideal som rådde på högstadiet, något som beskrivs närmare härnäst i texten.

7.4.5.3 Ingen ”vanlig” tjej

Malin anser också att man måste gilla bilar och inte vara petig med utseendet för att passa in på fordonsprogrammet. Precis som Sara förklarar hon detta med att man ofta blir smutsig och att detta därför ses som en naturlig följd att de flesta fordonseleverna ”inte bryr sig” om hur de ser ut eller uppför sig. Malin berättar vidare att hon aldrig har sett sig som en ”vanlig” flicka eftersom hon aldrig brytt sig särskilt mycket om mode eller smink, utan alltid försökt skapa en egen klädstil. Malin gillar sin nuvarande klass på fordonsprogrammet eftersom man gillar att ”jävlas med varandra”, ”leker” och är ”barnsliga”. Detta upplever hon som övervägande positivt då hon tycker att de har roligt och skrattar mycket tillsammans hela klassen vilket inte alltid var fallet i hennes högstadieklass. I den nuvarande klassen är huvudsaken, enligt Malin, att man är sig själv och kan prata för sig så att man inte ”hamnar i ett hörn”. Själv anser hon att hon blivit mer ”framåt” sedan hon började gymnasiet jämfört med hur det var på högstadiet där hon var mer tystlåten av sig. Det är det faktum att hon anser att hon känner många i den nuvarande klassen väl som fått henne att våga prata mer än tidigare. Malin berättar bland annat hur hon numera kan uppfattas som ”tokig” och ”rolig” av klasskamraterna, vilket inte var fallet i hennes högstadieklass.[44]

Malin ger här uttryck för att hon upplever att hon vågar prata mer i sin nuvarande klass på fordonsprogrammet och hur klasskamraterna uppfattar henne på helt annat sätt än de gjorde i hennes förra klass. Hon uppfattas nu som en rolig och lite tokig person att vara med, och jag får intrycket av att hon vill förmedla att hon anser att hon kommer mer till sin rätt i den nuvarande klassen på så vis att hon ges möjlighet till att vara påhittig och kreativ och skämta i den nuvarande praktikgemenskapen. Malin säger att detta beror på att hon känner de andra i klassen bra, och jag tolkar det som att hon därmed menar att hon känner sig hemma i språkpraktikerna som kännetecknar programmet och därmed också tryggare i sin fordonsklass än vad hon gjorde i sin förra klass. Tidigare forskning om humor och kön har också visat att tryggheten är viktig i samband med just skämtandet, eftersom det alltid skapas i ett sammanhang och därför oundvikligen påverkas eller formas av relationerna mellan samtalsdeltagarna. På så vis kan man säga att skämtandet alltid innebär en risk eftersom skämten kan ignoreras eller misslyckas beroende på relationerna mellan samtalsdeltagarna. Vem som kan skämta och hur man kan skämta avgörs alltså av faktorer som relationer och sammanhang. Därtill kommer lyssnarens förväntningar. Det är vanligare att skämten lyckas om lyssnaren förväntar sig det (Ohlsson 2003:67).

---

44 Individuell intervju nr 17.

I forskningen som finns om humor och kön beskrivs också att pojkar och män i allmänhet uppfattas som roligare än flickor och kvinnor. En vanlig stereotyp föreställning är därför också att förmågan att skämta hör ihop med maskulinitet, och att kvinnor anses sakna humor i jämförelse med män (Crawford 1995:129–152; Ohlsson 2003:57). Ett traditionellt synsätt på humor är också att det är motsatsen till att vara allvarsam (Mullany 2007:86). När Malin beskriver hur hon upplever det som positivt att hon numera anser att hon vågar prata och skämta mer, och dessutom uppfattas som rolig och lite tokig i sin gymnasieklass, uppfattar jag detta som ett försök att förmedla att hon anser att hon tillåts vara annorlunda under de normer som råder på gymnasiet jämfört med högstadietiden. Detta innebär också en känsla av frihet eftersom hon aldrig har ansett sig vara som en ”vanlig” flicka med seriös framtoning. Den beskrivning hon ger av den frihet hon upplever på fordonsprogrammet, att hon inte behöver bry sig om sitt utseende, att hon får leka och vara barnslig, samt att hon får prata och vara tokig och rolig, vittnar om att den norm som hon tidigare har varit tvungen att förhålla sig till i sin högstadieklass var mer strikt på så vis att den i större utsträckning präglades av måttfullhet och seriositet, vilket också är handlingsmönster som vanligtvis förknippas med en viss typ av medelklassflickor (jfr Ambjörnsson 2004).

Christina uttrycker också att hon anser att skämtandet som förekommer i hennes klass är något positivt, eftersom hon anser att alla kan delta i detta och eftersom hon upplever det som kreativt och roligt. Ett typiskt sätt att skämta med varandra som förekommer i hennes klass är att man gärna gillar att kommentera och utveckla ”dumma” yttranden som någon i klassen kommer med, exempelvis något som framstår som ”korkat”, och driver det vidare, ”går på ännu mer”.[45] Oftast pågår detta så långt det är möjligt att driva med personen som säger yttrandet, och så länge man kan komma på tillräckligt roliga associationer. Att vara kvick och kreativ med orden och att försöka komma på lämpligt retsamma och fräcka associationer är något som premieras. På det sätt som Christina här beskriver att skämtandet samkonstrueras via olika samtalsdeltagares associationer, och att ”dumma” yttranden kan ge upphov till dessa skämt, är det tydligt att hon vill tona ned att det här sättet att skämta faktiskt innebär att man retas en hel del med varandra och istället framhäva dess gemensamhetsskapande funktioner. Språkpraktikerna innebär frihet för eleverna i hennes klass på flera sätt, och dels tillåts de vara påhittiga och roliga, dels bygger skämtandet på ”dumma” yttranden, vilket innebär att eleverna inte heller behöver vara rädda för att säga fel saker, eller för att på något annat sätt visa upp sina brister för varandra.

[45] Individuell intervju nr 14.

Christina berättar att hon, till skillnad från Malin, alltid har varit en person som gillar att höras och synas mycket:

Christina:	Alltså jag är ganska pratig. Jag tror att andra uppfattar mig som ganska så också men jag tror att de uppfattar att jag är mer pratig än vad jag tycker själv att jag är. För det har jag hört att jag är, ja (.) ganska framåt. Jag är inte blyg av mig och så kanske andra också uppfattar att jag är för jag -, Jag har inte (.) Jag har som inte svårt att prata med en person som jag inte känner utan jag pratar typ bara för att prata (.) Bara för att jag tycker om att prata, typ.
Katarina:	Har det alltid varit så också att du har varit framåt och …?
Christina:	Ja, det har det alltid varit. Jag har hört det sedan jag gick i ettan på alla utvecklingssamtal att jag pratar för mycket . Vartenda ett! ((skratt)) Men det är som standard. Det har jag vant mig vid.

Christina beskriver här hur hon tror att andra uppfattar henne som ”pratig” och ”framåt” eftersom hon inte är blyg och eftersom hon gillar att prata mycket. Att detta inte alltid setts som övervägande positivt i skolan är något hon har fått lära sig genom åren i grundskolan då hon ofta fick höra att hon pratade för mycket. Detta var något som hon fick höra på ”alla” utvecklingssamtal, vilket innebar att hon till sist ”vant” sig vid att få denna kritik från lärare. ”För mycket” signalerar att lärarna under grundskoletiden ansåg att Christina upptog mer talutrymme i klassrummet än vad som var önskvärt. Christina följde på så vis inte normen. Uppfattningen att flickor av naturen är ganska tystlåtna medan pojkar talar mer är ganska spridd (Molloy 2003). Att Christina ofta fick höra att hon pratade för mycket kan därför innebära att hennes beteende i viss mån betraktades som både störande och onaturligt. Det är inte heller orimligt att Christina många gånger känt att hon måste lägga band på sig själv under grundskoletiden för att inte prata för mycket.

Christinas beskrivning av sina skolerfarenheter och av hur hon tror att hon uppfattas av andra innehåller alltså antydningar om att hon har haft svårt att passa in i de normer som rådde under grundskoletiden. Även om Christina inte säger det rakt ut som Malin gör, ser hon inte heller sig själv som en vanlig flicka i alla avseenden. Gemensamt för både Malins och Christinas beskrivningar är att de båda anser att normerna för hur man kan vara på fordonsprogrammet, särskilt de sätt på vilka man tillåts prata och skämta, har inneburit en känsla av frihet för dem.

7.4.5.4 Att distansera sig från stereotypen

I alla intervjuer som jag gör med flickor i min studie slås jag av att de ofta väljer att definiera sig själva genom att jämföra sig med andra elever, i andra klasser. Här är det elever som går teoretiska program, särskilt flickor, och de fördomar om fordonselever som dessa elever tros bära på som verkar ha stor betydelse för hur flickorna i min studie tänker om sig själva, vilket framträder i de intervjucitat som återges härnäst.

Att elever som går teoretiska program förutsätts bära på fördomar om fordonselever framgår till exempel i min intervju med Petra då jag ber henne berätta om hur man ska vara för att passa in i hennes klass och hon beskriver hur andra elever, särskilt de som går teoretiska program, inte skulle kunna passa in eftersom de anser sig vara överlägsna:

Petra: Då är det som alltid att de tittar ned på en bara: ”Men jävla fordonare”. Kepsen uppe på huvudet och halva snusdosan under läppen liksom. Det är typ så de ser en. Man bara: ”Ja just det” (.) Det är verkligen så. ((skratt))
(Individuell intervju nr 19, klass 2)

Petra beskriver här att hon tror att alla elever som går teoretiska program ”tittar ned” på fordonselever och att de vanligtvis bara ser ”jävla fordonare”, ”kepsen”, ”halva snusdosan under läppen”. Hon ger här uttryck för den känsla hon har av att andra elever vanligtvis verkar vilja se stereotypen fordonselev, istället för att lägga märke till att denna kraftigt förenklade bild faktiskt inte stämmer. Petra tillägger sedan att hon hade en liknande stereotyp syn på fordonselever innan hon själv började på programmet. Nu har hon lagt märke till att det finns många olika stilar och beskriver dessa lite skämtsamt som ”raggare”, ”rockabilly”, ”fjortisar”, ”normala personer” och ”gubbar”, och att det finns en stor acceptans för olika stilar. Till skillnad från elever som går på teoretiska program menar Petra att fordonselever i allmänhet är mindre tillgjorda, eftersom de vågar ha egna stilar och egna personligheter.

Petra uttrycker här att hon tror att andra elever betraktar fordonseleverna utifrån en stereotyp bild av hur fordonselever är. Den stereotypa fordonseleven beskrivs ha keps och snus, och framträder därför som tydligt maskulin. I Petras beskrivning av stereotypen är det också tydligt att hon själv inte gillar den bild som framträder utan anser att den är kraftigt överdriven, vilket märks i hennes ”Man bara: Ja just det” som uttalas ironiskt och formuleras som ett tänkt försvar från hennes sida. Genom att berätta att hon själv hade en liknande föreställning om hur fordonselever var

innan hon själv blev en kan hon bekräfta att den stereotypa bilden av fordonseleven finns och att hon vet vad den innebär. Jag får intrycket att Petra här bland annat vill förmedla hur hon upplever det som jobbigt att ständigt behöva förhålla sig till denna stereotyp eftersom den innebär en risk för att hon kan komma att bli felaktigt bedömd av andra gymnasieelever då associationer med den stereotypa föreställningen av fordonseleven knappast är statushöjande för en flicka.

Att flickorna anser att det är viktigt vad andra tycker om dem märks också på hur flickorna som deltar i min studie väljer att klä sig olika veckodagar. Trots att flickorna säger att de inte bryr sig om sitt utseende eller hur de är klädda, noterar jag att flera av flickorna väljer att klä sig annorlunda vissa av skolans veckodagar, på så vis att verkstadskläderna eller de vanliga jeansen och huvtröjorna byts ut mot tunikor, finare jeans eller kjol. Detta sker oftast de dagar då eleverna har kärnämnen och därför inte vistas i verkstadsmiljön, samt vid några tillfällen på fredagar. När jag frågar flickorna om varför de gör detta får jag lite olika svar. Sara beskriver hur det helt enkelt känns roligare att gå till skolan om man får ”känna sig fin” någon gång emellanåt.[46] Hon tycker också att det är naturligt att man vill klä sig lite finare de dagar då klassen har kärnämnen eftersom hennes klass ibland vistas uppe på den stora skolan då, och eftersom hon gärna vill likna flickorna som går där. Christina svarar att ”man vill ju anstränga sig nån gång”, och menar att hon vill visa upp en annan sida av sig själv inför de andra eleverna på skolan med jämna mellanrum.[47] Med detta menar hon att fordonseleverna i allmänhet brukar betraktas som sådana som inte bryr sig om hur de ser ut, och att det därför känns extra viktigt att ibland markera motsatsen. Petra däremot berättar att hon ogillar att gå upp på den stora skolan, oavsett hur hon är klädd, av rädsla för att bli bedömd av andra utifrån kläder och utseende.[48]

Att vissa av flickorna ibland väljer att klä sig i lite finare kläder kan här ses som sätt att distansera sig från och markera skillnad ifrån den stereotypa föreställningen om fordonselever som man tror finns på de teoretiska programmen. Detta märks kanske tydligast i Christinas svar, som uttrycker att hon gärna visar att hon bryr sig om sitt utseende ibland och att detta känns särskilt viktigt att göra inför andra klasser än den egna. Sara, som berättar att hon vill klä sig finare för att kunna smälta in bland de andra flickorna som finns på stora skolan, uttrycker att hon tycker att det är roligt att klä sig fint. Med att vara fin menar hon här detsamma som att klä sig enligt den feminina normen som råder på den stora skolan. Genomgående i

[46] Individuell intervju nr 2.
[47] Individuell intervju nr 14.
[48] Gruppintervju nr 8.

flickornas tal om att klä sig fint får jag känslan av att de främst klär sig inför andra flickor. Genom att klä sig fint vill de dels iscensätta sig som vanliga flickor som klär sig enligt normerna, dels markera att de skiljer sig från stereotypen fordonselev. Petras svar visar att hon är rädd för att bli bedömd utifrån hur hon ser ut. Från vad som tidigare framkommit i intervjuerna i bland annat flickornas berättelser om omgivningens reaktioner på deras val av gymnasieprogram, och då jämnåriga flickors åsikter verkar ha haft stor betydelse, drar jag slutsatsen att flickorna på fordonsprogrammet främst bryr sig om hur andra flickor uppfattar dem också när det gäller klädsel, utseende, språkbruk och andra sätt att vara.

7.4.6 Elevers medvetenhet om könsnormer: flickors och pojkars handlingar i relation till olika ideal, föreställningar och förväntningar

Samtalsanalyserna i detta kapitel visar att eleverna själva är agenter i könsskapandet och förhandlingarna om normer. Flickorna och pojkarna reproducerar inte mekaniskt de samtalsstilar som anses lämpliga utifrån deras könstillhörighet. De lär sig bredare språkliga repertoarer och modifierar dessa i olika situationer för att nå olika mål i interaktionen, exempelvis för att iscensätta statushöjande identiteter eller bearbeta relationer (Cameron 1996). Hur individerna lyckas med sina mål är dock beroende av den interaktionella processen och samtalsdeltagarnas handlingar styrs och formas här av de sociala och historiska sammanhang de ingår i (Cameron 2009).

Som samtalsanalyserna har visat kan kön som identitetskategori och stereotypa föreställningar och normativa förväntningar om kön användas strategiskt av samtalsdeltagarna i olika sammanhang för att nå specifika mål. Flickorna i studien pratar t.ex. mycket om styrka och om att ta till våld för att lösa uppgifter i verkstaden. Jag uppfattar detta som sätt för flickorna att skapa en identitet som uppfattas som positiv i sammanhanget, och som mer eller mindre medvetna sätt för flickorna att överbrygga eventuella föreställningar om könsskillnader som finns i praktikgemenskapen. I intervjuerna med flickorna vill de inte gärna prata om det faktum att de är flickor i en manligt kodad och pojkdominerad praktikgemenskap. Det framkommer däremot i beskrivningen av omgivningens reaktioner att en del av flickorna har funderat på sitt gymnasieval i termer av kön, bland annat utifrån hur andra flickor uppfattar deras gymnasieval samt utifrån föreställningar om sina egna kroppsliga begränsningar.

I intervjuerna med flickorna framgår det att de gärna vill se sig som jämlika i praktikgemenskapen. Härmed ger de intrycket av att samma norm råder för

både pojkar och flickor i verkstaden. I själva verket har de olika förväntningar ställda på sig från omgivningen i egenskap av att tillhöra olika könskategorier. Detta gäller särskilt yrkesämnet eftersom lärare och klasskamrater ofta förutsätter att flickorna är mindre erfarna och intresserade av fordon än pojkarna och därmed också har mindre möjligheter att bli skickliga på det praktiska än de flesta pojkarna. Därtill kommer föreställningar om att flickorna i många fall antas sakna några av de viktiga egenskaperna som krävs för att bli duktiga fordonselever. Härmed framstår det feminina som underordnat och avvikande, och man kan fråga sig om pojkarna och flickorna då har lika möjligheter att lyckas bra i yrkesämnet, oavsett vad de gör.

Att det maskulina uppvärderas medan det feminina nedvärderas i praktikgemenskapen blir också tydligt i en elevintervju när en elev beskriver att hon försöker att undvika att framstå som alltför ”tjejig” i relation till sina klasskamrater. Flickorna upplever sig dock som mer fria på gymnasiet än de anser att de var under högstadietiden. Detta gäller till största delen i relation till skolarbetet, men också i relation till deras möjligheter till identitetsskapande. I mina observationsanteckningar noterar jag att flickorna betonar sina feminina identiteter via kläder och smink vissa skoldagar när eleverna har kärnämnen. I elevintervjuerna framgår att detta är en mer eller mindre medveten iscensättning av femininitet som görs inför andra klasser i första hand, och som ett sätt för flickorna att distansera sig från stereotypen fordonselev. På kärnämnena kan man också anta att flickorna vinner på att markera sin femininitet, till skillnad från i verkstaden då det är viktigare att markera likhet med pojkarna.

Genomgående verkar flickorna tänka mycket på hur de framstår inför andra flickor, särskilt inför flickor på de teoretiska programmen, och detta kan förstås som att de härmed ständigt förhåller sig till en feminin medelklassnorm (jfr Ambjörnsson 2004). Dagligen måste de dock också förhålla sig till de ideal som råder i fordonsprogrammet som praktikgemenskap. Detta ideal beskrivs via elevernas föreställningar om den ”normala” fordonseleven, en idealbild som har tydligt maskulina förtecken. I flickornas beskrivningar framstår den feminina medelklassnormen som betydligt mer förtryckande än den maskulina. Detta kan därför vara en förklaring till varför flickorna i många avseenden känner sig friare än tidigare. Att flickorna till exempel beskriver att de upplever att de får prata som de vill och skämta mer på fordonsprogrammet än på högstadiet, förstår jag som en beskrivning av hur flickorna, i högre utsträckning än tidigare, via språkpraktikerna tillåts delta i språkliga aktiviteter och använda sig av samtalsstilar som kan associeras med både femininitet och maskulinitet. För pojkarna verkar dock friheten inte alls vara lika stor eftersom de måste

förhålla sig till en normerande maskulinitet och heterosexualitet som innebär att allt som kan associeras med femininitet måste undvikas.

7.5 Sammanfattning av kapitlet

I detta kapitel undersöks hur könsidentiteter iscensätts och förhandlingar om könsnormer sker i olika skolsamtal, samt situationskontexten och språkpraktikernas betydelser i detta. Normerna belyses också utifrån elevernas egna beskrivningar av hur man bör vara för att passa in i praktikgemenskapen.

Sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteter är vanligt förekommande i samtliga fyra klasser i praktikgemenskapen. I kapitlet ges ett samtalsanalytiskt exempel då en sexistisk visa sjungs i klassrummet. I analysen framgår det att sexismen här fyller olika funktioner, bl.a. som sätt att få uppmärksamhet, roa, samt iscensätta maskulinitet och heterosexualitet. Inledningsvis verkar det som om några elever vill fördöma handlingen, vilket tyder på att den uppfattas som ovanlig i klassrumsmiljön till skillnad från verkstadsmiljön, men samtalet fortsätter därefter i en tydligt sexistisk riktning där samtliga samtalsdeltagare via samtalsturer och skratt samarbetar för att samtalet ska utvecklas på detta sätt. En skämtsam samtalsram möjliggör att maskulinitet och heterosexualitet kan skapas på såväl individ- som gruppnivå, tillsammans med en känsla av att man ingår i en gemenskap, ett homosocialt sammanhang. Språkpraktikerna som framträder i analysen fungerar både som konstituerande och reglerande vad gäller iscensättningen av kön och sexualitet i praktikgemenskapen. Detta bekräftas i elevintervjuer när det framkommer att eleverna, särskilt pojkar, utgår från att alla i klassen är heterosexuella och därför ser dessa språkpraktiker som naturliga effekter av att klasserna domineras av pojkar. Flickor beskriver hur de också deltar i sexistiska språkliga aktiviteter men väljer att betona att de alltid sker i en skämtsam anda samt som tecken på ett utmanande beteende och en stökighet som kännetecknar fordonseleverna. Då sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteter verkar statushöjande för de elever som deltar i dem, och då de ideal som eleverna verkar vilja orientera sig emot har kopplingar till föreställningar om maskulinitet och heterosexualitet, bidrar dessa språkpraktiker till att femininitet nedvärderas i praktikgemenskapen, trots flickornas försök att omdefiniera dessa språkpraktiker. Att vara stökig, pratsam och skämtsam är också några av de egenskaper som samtliga elever beskriver som önskvärda för att passa in i praktikgemenskapen. Detta beskrivs av eleverna som möjligt för alla och att det bara är att ”ta för sig”. I detta resonemang osynliggörs att detta ideal också bygger på föreställningar om en viss typ av maskulinitet, och här

förbises också alla olika sociala variabler som gör att elevers handlingar kan uppfattas och värderas olika i den lokala gemenskapen.

I ett annat samtalsanalytiskt exempel belyses hur elever använder berättelser för att iscensätta önskvärda identiteter, samt hur samtalet där berättandet sker innebär en förhandling om normer. Eleverna använder här stereotypa föreställningar om kön och sexualitet för att bygga identiteter, relationer och skapa hierarkier. Analysen visar att elever med hög status har möjlighet att styra samtalets riktning, och därför reglera andra elevers berättande. Den visar också att elever med hög status har möjlighet att uttrycka parallella, alternativa förståelser av de gemensamma normerna utan att ifrågasättas. Berättandet är tillsammans med verbala dueller vanligt förekommande språkliga aktiviteter i praktikgemenskapen och görs ofta på samma sätt av både pojkar och flickor, trots att aktiviteterna innehåller element som tydligt har kopplingar till föreställningar om maskulinitet. Att flickorna ägnar sig åt dessa aktiviteter förstår jag bl.a. som ett sätt för dem att demonstrera likhet med de övriga i klassen då alla egenskaper eller handlingar som kopplas till femininitet inte ger status i praktikgemenskapen. I verkstadsmiljön verkar det vara särskilt viktigt för flickorna att markera likhet, vilket illustreras i ett samtalsanalytiskt exempel då en flicka kommenterar och värderar några pojkars handlingar för att framhäva sin egen kompetens. I andra sammanhang verkar det dock vara viktigt för flickorna att framhäva sin femininitet, t.ex. i relation till de stereotypa föreställningar om fordonseleven som andra elever på de teoretiska programmen förutsätts bära på. Analyserna visar att flickorna härmed kan använda sig av föreställningar om kön och könskategorier strategiskt och använda sig av en betydligt bredare språklig repertoar än vad pojkarna tillåts göra i praktikgemenskapen. Av de normer som flickorna behöver förhålla sig till, verkar det som att en normativ medelklassfemininitet anses mer förtryckande än de normer och ideal med maskulina förtecken som skapas på fordonsprogrammet.

8. Normer om skolarbete

8.1 Inledning

Gymnasieskolan är en plats för lärande och det yrkesförberedande programmet fordonsprogrammet var både inriktat mot yrkesliv och fortsatta studier när jag gjorde min materialinsamling.[49] Man kan nog påstå att det är den kunskap som eleverna ser någon nytta med eller som de värderar som viktig som lärs i störst utsträckning. Med det interaktionella perspektiv och sociokulturella synsätt på lärande som denna undersökning utgår ifrån ses samtalsprocesser som betydelsefulla för individers meningsskapande och identitetsskapande (Lindbladh & Sahlström 2001:6; Säljö 2000:21). Därför är det intressant att studera processer då vad som framträder som viktigt att lära sig förhandlas fram mellan lärare och elever i skolsamtal (Manke 1997:105). Skolan är givetvis ingen isolerad ö utan påverkas av det omgivande samhällets värderingar och föreställningar om kunskap och lärande (Osbeck 2006:13).

Läraren brukar ofta ses som en förmedlare av kunskap och den metod och det material som används i undervisningen kan också ses som grunden för att definiera den kunskap som lärs. Utan att förneka lärarens inflytande i denna process, vill jag mena att elevers aktiviteter och handlingar också bidrar till att definiera den kunskap som anses viktig och värdefull att lära sig. Här har all interaktion betydelse, även elevers inofficiella samtal i kamratgrupper, eftersom dessa också formas i samspel med de aktiviteter som sker i skolans sammanhang (Evaldsson et al. 2001). I detta kapitel kommer fokus därför att ligga på hur förhållningssätt och handlingsmönster i relation till skolarbetet skapas i interaktionen mellan elever och lärare på fordonsprogrammet. Hur dessa normer om skolarbete kan variera i olika sammanhang kommer här också att belysas. Särskilt kommer skillnaderna mellan vilka normer om skolarbete som gäller yrkesämnet respektive kärnämnena att skildras.

För att kunna förstå förutsättningarna för de normer om skolarbete som förhandlas fram bör den yttre kontexten i praktikgemenskapen undersökas noggrannare, varför etnografiska beskrivningar av olika undervisningssituationer kommer att utgöra en stor del av kapitlet. De etnografiska beskrivningarna erbjuder möjlighet att fånga hur innebörder

---

[49] Materialinsamlingen genomfördes före gymnasiereformen GY 2011 och de riktlinjer som var aktuella för eleverna i denna studie var därför baserade på Lpf 94.

skapas inom specifika sociala sammanhang, via en gemensam interaktionell historik, samt under påverkan från institutionella maktstrukturer (Rampton 2007). I detta är deltagarna agenter som handlar i relation till förväntningar och med hjälp av de språkliga resurser som görs tillgängliga. De etnografiska beskrivningarna fördjupas med hjälp av samtalsanalyser i ett par utvalda situationer där det är tydligt att samtalsdeltagarna, elever och lärare, orienterar sig mot olika mål och det därför blir intressant att belysa denna förhandling närmare utifrån deltagarnas relationer, roller och perspektiv då dessa har stor betydelse för de innebörder som skapas i interaktionen. I mina analyser av de etnografiska beskrivningarna samt samtalsanalyserna har jag guidats av analysfrågorna: Vad görs till normalt respektive avvikande i förhållande till skolarbetet? Vilka uppgiftsorienterade respektive uppgiftsavvikande handlingar förekommer? Vilken typ av kunskap görs till viktig och värdefull? Härmed belyses de förhållningssätt till skolarbetet som förhandlas fram i interaktionen i praktikgemenskapen, hur denna förhandling sker i förhållande till skolans olika rum och aktiviteter, samt i språkpraktiker och i förhållande till maktrelationer. De etnografiska beskrivningarna och samtalsanalytiska exemplen som presenteras i kapitlet kommer från olika klasser i praktikgemenskapen och varvas likt tidigare kapitel genomgående med analyser av fokusgruppsintervjuer, och som fördjupning återges också några elevröster från individuella elevintervjuer. De analysfrågor som undersökts via intervjuerna är: Vilken typ av kunskap anses viktig och värdefull? Hur bör man vara som elev för att passa in i praktikgemenskapen?

Kapitlet inleds med en etnografisk beskrivning av en praktisk lektion i yrkesämnet i verkstaden. Därefter följer några beskrivningar av skolsamtal från olika teoretiska lektioner. En lektion i svenska beskrivs mer ingående via samtalsanalys. Därefter återges en etnografisk beskrivning av en teoretisk lektion i yrkesämnet som genomfördes i klassrummet. Vad de normer som skapas kan få för effekter för enskilda individer belyses avslutningsvis i kapitlet i några samtalsanalyser från ett par matematiklektioner.

8.2 ”Det kan man inte läsa sig till i någon bok”: Praktisk problemlösning och socialt umgänge i verkstaden

Den lektion som här skildras har valts ut eftersom den till stor del gestaltar hur aktiviteterna i verkstäderna ofta organiserades och genomfördes i samtliga fyra klasserna i praktikgemenskapen. Lektionen kan på så vis ses som representativ för materialet i stort. Lektionen som återges genomfördes i en av pojkklasserna en vanlig torsdagsförmiddag i verkstaden och skildras i form av en etnografisk beskrivning som baseras på mina observationsanteckningar och där jag har valt att lyfta fram vissa händelser

som jag betraktar som karaktäristiska eller illustrativa. I den etnografiska beskrivningen från verkstaden framträder min egen roll som observatör tydligare än i de andra beskrivningarna i kapitlet från olika klassrumssituationer. Rollen som observatör i verkstaden innebar automatiskt ett mer aktivt deltagande från min sida då det krävde att jag rörde mig runt i verkstaden. Jag kom därför också att interagera mer med deltagarna, vilket denna beskrivningsform också erbjuder möjligheter att skildra:

Exempel 1. Observation. *Det kan man inte läsa sig till i någon bok.* 4YäO:191.

När jag går in i verkstaden klockan 8.20 är det ingen annan där. Ingen av yrkesämneslärarna har kommit ännu och lokalerna är därför nedsläckta. Tre elever dyker upp så småningom. De hälsar, tänder ljuset i taket och två av dem, Pontus och Simon, går direkt ut på verkstadsgolvet för att börja arbeta medan den tredje, Emil, stannar för att prata med mig. Vi betraktar hur Pontus och Simon flyttar en bil som står mitt i verkstaden medan vi pratar. Simon sätter sig i bilen och frikopplar, och Pontus knuffar bilen så att den rullar fram en bit. Det går bra. De behöver aldrig starta motorn. Jag hinner ändå tänka att det ser lite farligt ut, då jag vet att ingen av dem har körkort. Emil berättar för mig att han trivs bra i verkstaden trots att han anser att han inte har några erfarenheter av att arbeta med bilar sedan tidigare. Emil tycker om de flesta arbetsuppgifterna i verkstaden och beskriver tillvaron som lugn och ganska kravlös. Han har också fått vara ute på praktik i ett par veckor på en riktig verkstad, men då trivdes han inte lika bra. Han tyckte att det var långa arbetsdagar, stressigt och att alla som arbetade på praktikplatsen var sura. När yrkesläraren Stig anländer avbryter vi vårt samtal och Emil samtalar med läraren om dagens arbetsuppgifter. Han får i uppdrag att städa ur en bil tillsammans med en flicka som går i parallellklassen. Läraren går vidare för att instruera Simon och Pontus som ska slipa motorhuven på bilen som de just flyttade.

Jag rör mig runt i verkstaden. Det är en stor lokal men den är belamrad med bilar längs alla väggar. På några ställen finns liftar och stora arbetsbänkar med verktyg. I hörnen av verkstaden finns små arbetsrum. Det ena ser ut som en lektionssal med bänkar och whiteboard-tavla. Eleverna berättar att det är där de brukar sitta och fika när de har rast. Det andra rummet är ett arbetsrum med bänkar där man kan arbeta med plåt och hålla till när man svetsar. Eleverna droppar in i verkstaden allteftersom, många ser trötta ut och väljer att invänta lärarens instruktioner innan de sätter igång med att sina uppgifter. Mitt på golvet i verkstaden står Simon och Pontus och slipar på motorhuven. Jag får veta att det är en helt ny huv men att den har blivit

transportskadad och därför måste slätas ut. De beklagar sig över att några andra elever har lagt på för mycket spackel på huven som de nu måste slipa bort. Ibland kör de med en automatisk slip, ibland för hand. Simon har munskydd på sig men inte Pontus. De känner hela tiden efter på huven om skarvarna jämnas ut. Jag frågar hur det vet hur mycket de ska slipa, de tycker att det är en dum fråga och menar att det ”ser man ju”, ”när det är rakt och jämt”.

Mattias kommer in i verkstaden. Han är tjugo minuter sen men ingen kommenterar hans sena ankomst. Mattias sätter genast igång med att arbeta. Hans uppgift för dagen är att snygga till en mopedtank som har fått en stor buckla. Det är inte så lätt eftersom man inte kan komma åt att banka ut bucklan inifrån. Mattias lösning är istället att svetsa fast en plåtbit mitt över bucklan, för att sedan försöka räta ut den med hjälp av dragkraft. Det visar sig vara en svår uppgift. Först prövar han att hänga upp tanken och dra ut bucklan med hjälp av muskelkraft men det går inte trots att han ber flera klasskamrater om hjälp. Då föreslår läraren Stig att de ska försöka sträcka ut bucklan med hjälp av riktningsverktygen. Det blir ett stort företag och detta lockar flera åskådare från andra klasser. Jag märker att Mattias själv tycker att det är spännande, fastän han säger flera gånger att det bara är en ”tank till en mopeddjävel” och därmed försöker tona ned det svåra eller viktiga med uppgiften. Stig verkar också tycka att det är en rolig uppgift. Han säger att sådana här uppgifter är det bästa med arbetet, att försöka hitta lösningar på kniviga problem, och menar att ”det här kan man inte läsa sig till i någon bok”. De spänner fast tanken på liften. De riggar sedan upp riktningsarmen och spänner en kedja mellan den och den fastsvetsade plåten. Det hörs några oroliga röster från eleverna som är åskådare om hur det hela ska gå, någon är rädd att kedjan kommer att släppa, andra menar att hela tanken kan flyga loss. Jag backar lite, men ställer mig ändå så att jag ska kunna se vad som händer. Det går ganska bra men det är inte helt enkelt. De får skruva om och justera och banka på plåten lite eftersom men till slut är bucklan nästan helt uträtad. Jag förstår på Mattias att han är nöjd trots att resultatet inte blev helt perfekt. Det har dessutom tillkommit en liten buckla eftersom Mattias råkade tappa ned tanken när han skulle spänna fast den. Efter detta slipar Mattias hela tanken. Nästa steg är att spackla igen bucklorna för att därefter lackera om mopedtanken i en helt ny färg.

Några elever sitter i ”fikarummet” ganska länge. De pratar om att det snart är lunch och dividerar om var de ska äta lunch. Valet står mellan en pizzeria, ett hamburgerställe eller skolan. Krister kommer in och de andra undrar om de kan få åka med honom till pizzerian eftersom han är den enda som hittills tagit körkort. Samtalet övergår till att handla om körkort, bilar och pengar. Filip är näst på tur att fylla arton men säger att han inte har så bråttom med

att ta körkort. De andra tycker att han resonerar konstigt. Emil kommer in och berättar att han planerar att köpa en specifik Volvo. De andra föreslår Mercedes eller BMW istället. Samtalet blir avbrutet av att Elin, som går i parallellklassen, ber Emil hjälpa henne med att göra färdigt rekonditioneringen av bilen. Emil går ut. De andra fnissar eftersom det tycker att det är roligt att Emil alltid gör som Elin säger. De återger hur Emil tidigare har beklagat sig för läraren över att hon ofta bestämmer över honom och vad han ska göra och de skrattar åt detta. Stig kommer in i fikarummet och visar några nya verktyg som han har köpt in till verkstaden. Därefter säger han åt eleverna att de måste städa fikarummet, men också att några av eleverna bör gå och hjälpa Krister med maskeringsarbetet på den bil han tidigare arbetade med. Ingen visar den minsta ansats till att vilja städa utan går istället till bilen som ska maskeras. Anders sätter igång med att hjälpa Krister med maskeringen. Det verkar svårt, särskilt för Krister som noggrant måste maskera bilens smala och kromade detaljer. Under tiden står de övriga eleverna samlade runt bilen och tittar på. Några leker med maskeringstejpen. Emil skrattar plötsligt till. Jag frågar honom om vad som är så roligt. Han svarar inte. Jag ser också att Filip skrattar. När Anders vänder sig om ser jag att han fått en tejpbit fastsatt på ryggen där det står ”Jag är bög”. Ingen säger något. Läraren Stig ser lappen och säger till Anders att ”nu har de andra roligt åt dig” och går fram och rycker bort tejpbiten. Han visar den för Anders som givetvis blir arg. Han knuffar först till Emil som urskuldar sig, sedan ger han sig på Filip som står och flinar. Stig tittar på mig, suckar och säger ”typiskt”. Det blir inget större bråk. Anders muttrar lite men surar inte särskilt länge. Stig ropar till eleverna som befinner sig i verkstaden att det är dags att gå ut på rast. Simon, Pontus och Mattias har då redan gått på rast utan att säga något till läraren.

8.2.1 Praktisk problemlösning och socialt umgänge i verkstaden: Sammanfattande analys

Tillvaron i verkstaden framstår som lugn och kravlös, vilket också framgår när Emil berättar om skillnaden mellan hur han upplever skoldagarna och arbetsdagarna på sin praktikplats. Att många elever kan komma sent utan att få bannor, samt att de verkar kunna välja när de vill ta rast vittnar också om att de har stor frihet att själva bestämma över sin egen tid i verkstaden. När eleverna arbetar med uppgifter i verkstaden arbetar de dock målinriktat, intensivt och relativt självständigt. Simon och Pontus inväntar exempelvis inte lärarens instruktioner innan de inleder sitt arbete med att reparera en motorhuv. Mattias försöker länge lösa problemet med bucklan på mopedtanken alldeles själv innan han till slut får efterfråga hjälp i form av muskelkraft från de andra. Till sist, när han inser att han behöver använda de större verktygen, tar han också hjälp av läraren för att lösa det praktiska

problemet. Här får Mattias problemlösning också stor uppmärksamhet av andra elever. Jag uppfattar det som att det är lärarens engagemang i detta, samt att problemlösningen kräver användningen av de stora och utrymmeskrävande riktningsverktygen som får de andra eleverna att intressera sig. Att momentet dessutom framstår som lite farligt, samt att läraren också betonar det kluriga i uppgiften och att det inte finns någon färdig lösning ”att läsa sig till”, gör att hela händelsen anses extra spännande och lärolik att beskåda. Via lärarens kommentar konstrueras också kunskapen att lösa det praktiska problemet som en kontrast till teoretisk kunskap. De färdigheter och förhållningssätt som i detta fall betonas i arbetet är att eleverna bör prova sig fram till olika lösningar på problemet och använda sig av sin uppfinningsrikedom. När Simon och Pontus slipar motorhuven provar de också sig fram genom att växla mellan att slipa med maskin eller för hand. Att de kan känna eller se när resultatet är bra, vittnar om att de ser de praktiska färdigheter som de tränar som något som lärs främst via erfarenhet, och framstår härmed som riktiga yrkesmän som vet vad de gör.

Eleverna varvar mellan fokuserat arbete på praktiska uppgifter och socialt umgänge i mindre grupper då de samtalar om gemensamma intressen och skämtar med varandra. Stämningen mellan lärare och elever är informell och stundvis också skämtsam och lärarens direktiv framstår därigenom inte som särskilt bestämda och följs därför inte alltid till punkt och pricka av eleverna. De praktiska uppgifterna och språkpraktikerna som framträder i anslutning till aktiviteterna signalerar att eget ansvar, självständighet, uppfinningsrikedom och förmåga att på egen hand lösa praktiska problem är handlingsmönster som anses eftersträvansvärda för eleverna i verkstadsmiljön.

8.2.2 Elevernas beskrivningar av aktiviteterna i verkstaden

När eleverna själva beskriver hur de upplever lektionerna i verkstaden i intervjuerna framhäver de framförallt hur fria de känner sig i verkstaden jämfört med under andra lektioner. Vad denna frihet består i, samt hur olika elever upplever den, belyses härnäst via citat och referat från elevintervjuer.

8.2.2.1 Det fria arbetet i verkstaden

I en fokusgrupp beskriver Samuel att känslan av frihet i verkstaden är stor eftersom man kan välja att arbeta med det man har lust till just då, och röra sig runt hur man vill, exempelvis roa sig med att titta på andra som jobbar. Känslan av frihet är därför stor eftersom ”man sitter ju inte vid en bänk och

pluggar hela tiden”.[50] Mattias beskriver i samma intervju hur han ibland kan ”slöa” i ett par dagar och sedan jobba hårt någon dag för att komma ikapp de andra i klassen. Han är på så vis fri att bestämma över sin egen tid i verkstaden, samtidigt som han är medveten om att han också förväntas ta ansvar för det han gör för att se till att han inte halkar efter. Andreas resonerar på ett annat sätt. Han berättar att han istället försöker jobba hårt och göra klart saker i verkstaden för att ligga bra till i sin klass och så småningom kunna bli så bra som möjligt på det han gör.[51] Att ta eget ansvar för sin egen tid i verkstaden verkar på så vis upplevas ganska olika. De flesta eleverna väljer att beskriva det som skönt, medan vissa anser att det ibland kan upplevas som stressande då de jämför sig med andra elever.

Kalle tycker att mycket av frihetskänslan ligger i att han upplever att lärarna bevakar eleverna mindre i verkstaden än i klassrummet. Det märks framförallt på att man tillåts jobba i vilken takt man vill, prata hur mycket man vill, spela musik, samt skämta och skoja med varandra. I hans klass har de sällan bestämda raster när de jobbar i verkstaden utan får gå och ta rast när de vill.[52] En del av frihetskänslan ligger också i att det inte alltid finns ett facit till att lösa uppgifterna i verkstaden utan att man ibland måste tänka själv och testa sig fram för att lösa problem som uppstår. Detta tycker Petra är särskilt roligt, men också svårt eftersom det oftast innebär en känsla av ansvar som kan vara jobbig. Att handskas med dyra maskiner och verktyg är också ett ansvar som kan kännas betungande. Problemlösningen kräver ofta assistans av läraren, vilket kan innebära långa stunder av tråkig väntan.[53]

Arbetet i verkstaden bygger mycket på att eleverna kan och vill samarbeta med varandra, vilket framgår i såväl elevintervjuerna som i mina observationer. Andreas anser att man är ganska bra på att samarbeta med varandra i hans klass och att läraren är bra på att se till att alla gör lika stor del av arbetet.[54] Mattias tycker däremot att det finns ett fåtal elever i hans klass som brukar styra och ställa över det som görs i verkstaden, vilket irriterar honom och ibland får honom att vilja ”smita undan”.[55] Alla elever tycker därför inte att de långa verkstadspassen är roliga. I en individuell intervju med mig berättar till exempel Olle att han upplever sig som lite utanför i klassen och därför ofta måste arbeta ensam i verkstaden. Olle berättar att han har väldigt lite erfarenheter av fordon sedan tidigare och att han därför anser att han har mindre kunskap än de andra i klassen i

[50] Gruppintervju nr 4.

[51] Individuell intervju nr 1.

[52] Individuell intervju nr 18.

[53] Individuell intervju nr 19.

[54] Individuell intervju nr 1.

[55] Individuell intervju nr 4.

yrkesämnet, både när det gäller det praktiska arbetet i verkstaden och yrkesteorin. Vetskapen om skillnaden mellan hans och de övriga elevernas kunskaper har gjort det svårt för honom att prestera bra på yrkesämnet trots att han anser sig ha tillräckligt med intresse och förmåga för att kunna lyckas bra.[56] Fredrik, som går i samma klass som Olle, bekräftar att erfarenheter av fordon är viktigt i hans klass, och att det är tydligt att det finns vissa som kan mer om fordon än andra. Som elev vet man exakt hur mycket de andra kan eller inte i verkstaden. De som kan mycket har också ofta mycket att säga till om i klassen.[57]

8.2.3 Normer i verkstaden: Att vara en självständig, kunnig, djärv och uppfinningsrik praktiker och språkbrukare

I intervjuerna beskriver de flesta eleverna hur de känner sig fria i verkstaden till skillnad från andra sammanhang i skolan. Friheten består i att de i stor utsträckning anser att de får välja vad de vill arbeta med samt göra de uppgifter som det förväntas att de ska göra i eget tempo. Friheten består också i att de i verkstaden upplever att de får röra sig hur de vill och därför känner sig mindre kontrollerade. Samtidigt upplever eleverna att detta också innebär mer ansvar på så vis att det förväntas att de själva ska ta itu med arbetsuppgifterna och se till att de blir gjorda. Detta ses i huvudsak som positivt av många, men en del tycker också att det är jobbigt eftersom det bland annat kan skapa en rädsla för att ”halka efter” de andra i klassen. Att ta ansvar för vad man gör i verkstaden innebär också att vara försiktig i själva utförandet av uppgifterna då detta ofta kräver att man kan hantera dyra verktyg och maskiner. Detta gäller särskilt då eleverna måste handskas med kundbilar och då eleverna förväntas utföra riktiga verkstadsarbeten. Uppgifterna som ska göras i verkstaden bygger i mångt och mycket på samarbete men hur detta fungerar varierar. Eleverna beskriver att det ofta blir så att vissa elever blir mer tongivande i samarbetsgrupperna på bekostnad av andra som känner utanförskap eller ser sin chans att kunna komma undan arbetsuppgifter. Utifrån elevernas beskrivningar verkar det också vara så att de som har mycket att säga till om i verkstaden också är de elever som redan har erfarenheter av fordon. Då eleverna upplever att många av de praktiska uppgifterna i verkstaden inte har något färdigt facit, utan kräver att man kan prova sig fram, innebär detta i praktiken att de elever som redan kan mycket också är de som har större möjligheter att lyckas.

---

[56] Individuell intervju nr 6.

[57] Individuell intervju nr 10.

Trots att arbetsuppgifterna innebär att eleverna i mångt och mycket måste samarbeta, verkar de själva se yrkesämnet i verkstaden som en individuell praktik. Detta förstärks av det faktum att yrkeslärarna ofta betonar elevernas eget ansvar. I den etnografiska beskrivning som återgivits ovan betonar dessutom läraren att vissa av uppgifterna i verkstaden inte går att lösa genom att läsa i någon bok, och därmed uttrycks att den kunskap som anses eftersträvansvärd att uppnå är den praktiskt- och erfarenhetsbaserade, som härmed också konstrueras i motsats till teoretisk kunskap. Att kunna handla som en självständig och kunnig praktiker framträder här som ett ideal som eleverna försöker orientera sig emot i verkstaden. Att detta ideal fungerar normerande stärks av det faktum att det verkar innebära viss status för de elever som lyckas närma sig idealet, samt att de elever som upplever att de saknar de rätta förutsättningarna för att förkroppsliga normen upplever utanförskap.

Eftersom eleverna ägnar mycket av tiden i verkstaden åt socialt umgänge i mindre grupper, samt roar sig med skämtsamma upptåg, är det rimligt att tro att dessa aktiviteter också formar elevernas lärande. Genom att delta i språkpraktikerna kan eleverna lära sig de återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som kännetecknar praktikgemenskapen och visa, oavsett hur väl de lyckas de lösa de praktiska uppgifterna i verkstaden, att de i alla fall behärskar dessa. Till exempel innebär förmågan att kunna skämta på rätt sätt och i rätt situation att de elever som lyckas med detta erhåller viss status. Förutom idealet att vara en självständig och kunnig praktiker framträder här ett annat, men nära kopplat ideal, att man som elev bör behärska språkpraktiker som bland annat innefattar uppfinningsrikedom och viss självständighet och djärvhet. De handlingsmönster och förhållningssätt till skolarbetet som blir normerande i verkstaden har på så vis också en nära koppling till språkpraktikerna då dessa kan sägas återskapa liknande ideal.

8.3 ”Nej. Vi är inte så jävla allmänbildade”: Språkliga förhandlingar om förhållningssätt till skolarbete på en svensklektion

De språkpraktiker som framträder under lektionerna i verkstaden förekommer också under andra lektioner, t.ex. skämtandet, men formas då av klassrumskontexten, varför effekterna av dessa blir annorlunda i relation till skolarbetet. Hur språkpraktikerna fungerar på kärnämnena belyses därför härnäst i texten. Elevers och lärares handlingar beskrivs här närmare via samtalsanalys av några sekvenser från en svensklektion, i syfte att undersöka huruvida de handlingar som görs främjar kontrasterande eller förenliga förhållningssätt till skolarbetet. Vad som framträder som normer i

relation till skolarbetet kan ses som resultatet av en förhandling där vad som blir möjligt att göra, samt vad som anses värt att lära sig är ett resultat av många faktorer t.ex. stereotypa föreställningar om kön, förväntningar på roller, samt av maktrelationer inom gruppen.

De samtalssekvenser som nu ska skildras är ett lärarlett helklassamtal från en lektion i svenska B i en av pojkklasserna. Samtalet har valts ut eftersom det illustrerar ett traditionellt helklassamtal där det blir tydligt att de språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som utvecklas i samtalet fyller många funktioner. Eleverna kan exempelvis göra korta utflykter från ämnet i samtalet via sidospår för att demonstrera gemenskap eller iscensätta identiteter, och samtidigt utmana lärarens agenda. I samtalsanalysen belyses de språkliga aktiviteter som samkonstrueras i samtalet och enskilda elevers språkhandlingar i dessa, huruvida handlingarna kan betraktas som uppgiftsorienterade eller uppgiftsavvikande, samt hur de förstås av medlemmarna i praktikgemenskapen som normala eller avvikande. Syftet med analysen är att undersöka vilka effekter de normer som förhandlas fram i detta samtal har för elevernas handlingsutrymme när det gäller skolarbetet i svenska.

8.3.1 Ironi och skämt – att skapa ramen för samtalet

Ämnet för dagen är litteraturhistoria och renässansen. Läraren Stina inleder med att berätta hur hon har planerat lektionen, att de ska prata om romanen Don Quijote, läsa om Don Quijote i ett texthäfte, samt göra en praktisk skrivövning. Dessutom ska de få se på några filmklipp från dramatiseringar av Don Quijote som läraren har hittat på Youtube, och hon har därför tagit med sig en dator och kopplat in den till projektorn i klassrummet. Stina försöker därefter ta reda på vad eleverna känner till sedan tidigare om Don Quijote. Då utspelar sig följande ordväxling:

Exempel 2. Samtal. *Nej. Vi är inte så jävla allmänbildade.*
4SvOL:165. Sekvens 1. Tid 10.45–11.05.

```
Läraren:   Är det nån som känner till Don Quijote på nåt
           sätt?
Simon:     =JAAA!((ironiskt))
Läraren:   Få höra Simon?
Pontus:    [Donkey Kong säger du. (1.0)Har spelat med
           han flera gånger.
Robert:    [Den är med på Broadway. Dom har gjort en
           musikal av den=
Läraren:   =Dom har gjort en musikal       [ja.
Simon:                                     [ja.
```

Läraren:	Om ni tittar här på Youtube så finns det tydligen en balett också (.)
Simon:	Det är ju den jag har sett vet du=
Läraren:	=på Broadway. Okej. ((till Robert)) Känner du till nån (.) som spelar i den? ((Robert skakar på huvudet))
Läraren:	Nej?
Simon:	Don Quijon. Står det det längst ned där? ((pekar på skärmen))

Stina inleder här sin genomgång med en sonderande fråga som är formulerad på ett förhållandevis öppet sätt. Hon undrar om någon känner till Don Quijote ”på nåt sätt” och signalerar härmed att hon välkomnar alla svar samtidigt som hon visar att hon inte förväntar sig att eleverna ska kunna detta sedan tidigare. Simon, som är en av de mest pratsamma eleverna i klassen, svarar högt och överdrivet säkert ”JAAA!” på frågan, ett svar som är tydligt ironiskt. Stina ger därefter Simon möjlighet att få utveckla vad han vet via: ”Få höra Simon”, men det blir istället Pontus som tar till orda och han gör en något oväntad association: ”Donkey Kong säger du”. Han fortsätter sedan med att berätta att han ”spelat med han flera gånger”. Jag uppfattar Pontus association som ett försök att skämta men detta verkar inte uppmärksammas av de andra eftersom Robert tar till orda samtidigt, och eftersom läraren med sin blick visar att hon lystrar till Roberts svar istället för till Pontus. Robert säger att han vet att det finns en musikal om Don Quijote som spelas på Broadway. Stina bekräftar uppmuntrande Roberts svar med ”Dom har gjort en musikal. Ja.” Simon kommer här in i samtalet återigen. Genom att också säga ja försöker han därmed ge sken av att han också känner till musikalen. Stina visar på projektorskärmen att det finns en hel meny med uppsättningar av Don Quijote tillgängliga på youtube, hon påpekar särskilt att det också finns en balett på Broadway. Simon avbryter här Stina med att säga att ”Det är ju den jag har sett vet du”. Stina ignorerar det Simon säger och vänder sig åter till Robert för att ställa en följdfråga till honom om han känner till någon som spelar i musikalen. Robert skakar då på huvudet, varpå Stina undrande bemöter detta med ”Nej”. Jag tolkar Stinas nej som ett sätt för henne att hålla kvar Roberts samtalstur ett ögonblick, ifall han skulle vilja berätta mer. Simon tar då ordet igen och frågar vad det står längst ned på skärmen.

I den här samtalssekvensen är det tre pojkar och läraren som deltar, med resten av klassen som publik. Sekvensen utspelar sig alltså i inledningen av vad jag uppfattar som ett ganska traditionellt lärarlett helklassamtal, där läraren vill introducera Don Quijote som ämnesområde för klassen genom att ställa frågor om vad de känner till om Don Quijote sedan tidigare, och på så vis erbjuda eleverna möjligheten att aktivera sig i samtalet samtidigt som

hon behåller kontrollen över samtalets innehåll. Simon är den som svarar först och tar också samtalsturen flera gånger under denna sekvens. Simons turer består bland annat av ett ”JAAA!”, en uppbackning: ”ja”, samt en kommentar till Roberts svar: ”Det är ju den jag har sett ju!” Jag uppfattar alla dessa yttranden som ironiska, det vill säga, som att han egentligen menar motsatsen till vad han säger. Denna tolkning baserar jag främst på den tydligt överdrivna entusiasmen som Simon uttrycker via sitt ”JAAA!” inledningsvis, men också utifrån vad jag känner till om Simons attityd till ämnet litteraturhistoria från andra observationstillfällen. Nästa person som tar till orda är Pontus, som väljer att associera Don Quijote till Donkey Kong. Detta uppfattar jag alltså som ett försök till skämt som inte uppfattas av de andra i klassen. Jag har observerat att Pontus ofta tar rollen som sekundärtalare efter Simon på så vis att han ofta backar upp, utvecklar eller kommenterar det Simon säger. Att Pontus yttrande kommer strax efter Simons, samt att Pontus gör denna skämtsamma koppling till Donkey Kong i denna sekvens är därför inte helt överraskande. Robert är här den enda eleven som visar att han försöker svara uppgiftsorienterat på lärarens fråga eftersom han berättar att han känner till en musikal på Broadway. Stina vill försöka få honom att berätta mer genom att fråga om han känner till någon som spelar i musikalen. Robert skakar då på huvudet. Simons avslutande fråga i sekvensen: ”Don Quijon, står det det längst ned där?” verkar läraren uppfatta som ett sätt för Simon att begära ordet, och beslutar sig därför för att lämna över samtalsturen till Simon och då utvecklas samtalet enligt följande:

8.3.2 Samkonstruktionen av en gemensam attityd till ämnet

Sekvens 2. Tid 11.06–11.47.

Läraren:	SIMON! Nu är det din tur (.) att prata. Vad känner du till om Don Quijote?
Simon:	"Att han var ju en idealist och en drömmare". ((läser med monoton röst ur texthäftet))
Läraren:	Okej! Nån fler?
Pontus:	Jävla klämmigt! ((till Simon))((Skrattar))
Jesper:	Han var cool.
Läraren:	Han var cool-
Pontus:	Cool?
Läraren:	[Nja:
Pontus:	[>Fjollig!<
Anders:	>Han var snygg!<=
Simon:	=>Han var fransk!< ((skrattar))
Anders:	>Han var charmig!<
Läraren:	Nja. Han var spansk.=

Simon: =>Fransk.< [Annars måste jag ha fått fel ((skrattar))uppgift här för jag minns att han var fransk.
Läraren: [Han-
Läraren: Vad hände nu? ((om att datorn går i viloläge och skärmen släcks))
Pontus: Jag minns det som det var igår. ((skrattar)) ((eleverna skrattar))
Simon: Spansk-fransk (.) menar [jag.
Läraren: [Han (.) han levde efter franska ideal.
Simon: Vadå? Att han skulle ha (.) inte raka sig under armarna ((skrattar))
((eleverna skrattar))

Stina ger här samtalsturen till Simon genom att ropa hans namn med hög röst och genom att nominera ämnet: ”Vad känner du till om Don Quijote”. Stinas ämnesnominering fungerar här som ett sätt att erbjuda Simon att ta samtalsturen samtidigt som den också innehåller en implicit uppmaning om att Simon ska ta frågan på allvar. Simon väljer då att svara genom att högt läsa en rubrik som finns i texthäftet som ligger på bänken framför honom: ”Att han var ju en idealist och en drömmare”. Han visar tydligt med sin röst att han läser direkt ur häftet och att svaret därför inte är hans eget. Stina värderar svaret med ett kort ”okej” och väljer att lämna ordet vidare via ”nån fler?”. Ungefär samtidigt kommer en reaktion på Simons svar från Pontus. Han skrattar, och kommenterar Simons handling att läsa ur texthäftet med ”Jävla klämmigt!”

Därefter tar Jesper till orda. Han säger att Don Quijote var ”cool”, ett påstående som jag också tolkar som tydligt ironiskt men som Stina verkar försöka vilja ta på allvar, eftersom hon upprepar det ”Han var cool”. Hon avbryter sig sedan liksom för att signalera att hon förväntar sig fler svar. Varpå Pontus ifrågasätter Jespers svar: ”Cool?” Stina svarar ”Nja” och visar därmed att hon egentligen inte är nöjd med svaret. Precis samtidigt säger Pontus ”fjollig” vilket jag tolkar som ett sätt för honom att visa att han anser att Don Quijote är motsatsen till cool. Därefter kommer Anders och Simon med kommentarer om att Don Quijote var ”snygg, ”fransk” och ”charmig”. Kommentarerna kommer snabbt efter varandra och jag uppfattar det som att det är Pontus beskrivning av Don Quijote som ”fjollig” som framkallar dessa associationer hos de andra. Stina väljer att protestera mot Simons påstående att Don Quijote skulle vara fransman, genom att berätta att han var spanjor. Simon godtar inte detta, utan hävdar med bestämd röst att han var ”fransk”. Därefter låtsas han bläddra i texthäftet framför honom samtidigt som han säger att i så fall måste han ha ”fått fel uppgift”. Simon skrattar här åt sitt

eget skådespel, liksom Pontus som sitter bredvid honom. Simon fortsätter sin samtalstur genom att hävda att han ”minns” att han var fransman. Han introducerar här en fantasifull början på ett sidospår om hur han faktiskt skulle ha träffat Don Quijote och som Pontus sedan spinner vidare på med ”Jag minns det som det var igår”, vilket nästan samtliga eleverna skrattar år. Sidospåret som pojkarna skapar gemensamt i denna sekvens blir till en sorts fiktiv berättelse som bygger vidare på antydningarna om att Don Quijote skulle vara feminin, ”fjollig”. Att den uppfattas som rolig av de andra beror på att både Simon och Pontus skojar vidare om detta genom att lägga in sig själva i berättelsen och anspela på att de båda skulle ha haft varsitt förhållande med Don Quijote. Stina kommenterar inte detta utan uppmärksammar istället att datorn har gått i viloläge och att bilden på projektorduken därför släckts. Simon påstår vidare att Don Quijote var ”spansk-fransk”. Stina bryter här in i samtalet igen och visar att Simon delvis har rätt eftersom Don Quijote levde efter franska ideal. Simon skämtar då vidare om att det innebär att han inte skulle ”raka sig under armarna”, ett uttalande som får de övriga i klassen att återigen skratta. Simon ger här uttryck för en stereotyp föreställning om att franska ideal innebär att man inte rakar sig under armarna. Det som uppfattas som roligt i Simons yttrande är här att han bygger vidare på den fiktiva berättelsen om Don Quijote som ”fjollig” som han och Pontus tidigare skapat, genom att förknippa Don Quijote med denna stereotypa föreställning om franska ideal.

När Simon i sekvensen ovan ges ordet av läraren via frågan: Vad känner du till om Don Quijote?” väljer han alltså som svar på frågan att läsa ur texthäftet. Han gör detta på ett demonstrativt sätt, liksom för att framhäva att han läser innantill. Denna handling, menar jag, är ytterligare ett sätt att skämta eller ironisera över ämnet. Genom att läsa ur häftet har Simon ett svar att komma med, och kan därmed uppfylla lärarens önskan om att svara på frågan på ett uppgiftsorienterat sätt, men i och med att han så tydligt signalerar att han läser innantill och att det han säger inte är hans egna ord, blir handlingen dubbeltydig . Man skulle kunna säga att Simon genom sin handling intar två motstridiga positioner: positionen duktig elev och positionen fuskare. Detta uppfattas som roligt och fyndigt av Pontus vilket märks i hans följande kommentar: ”Jävla klämmigt” och det efterföljande skrattet. Jag tolkar också Simons handlande som ett slags skämtsamt skådespel som han utför för att roa resten av klassen i första hand. Att stora delar av de övriga i klassen är med på noterna i den skämtsamma ramen som Simon här bidrar till att skapa märks också i det stafettal som därefter skapas av Jesper, Pontus, Anders och Simon. Jesper inleder detta genom att med tydlig ironi påstå att Don Quijote var ”cool”, varpå Pontus protesterar med ”fjollig”. Därefter kommer de snabba associationerna: ”snygg”, ”fransk”, ”charmig” som en kulsprutesalva efter varandra. Att associationerna kommer så snabbt efter varandra men ändå har tydliga kopplingar vittnar

om att eleverna aktivt lyssnar på varandra. När Simon och Pontus utvecklar den fiktiva berättelsen om Don Quijote som feminin genom att antyda att de båda har haft ett förhållande med Don Quijote skrattar både de själva och de andra eleverna åt detta. Jag uppfattar det så att eleverna därmed drar samtalet bort från lärarens syfte, och ordväxlingen förvandlas därför från en sondering av vad eleverna kan om Don Quijote, till en skämtsam berättelse om Don Quijote som skapas gemensamt av dessa fyra pojkar. Målet med stafettalet och sidospåret blir därför i första hand ett sätt att ha roligt, men skapandet av en gemensam skämtsam berättelse av det här slaget bidrar också till att stärka gruppkänslan mellan eleverna som deltar. Förutom att de härigenom visar att de delar samma humor kan de också visa att de delar samma attityd till ämnet.

Hur påverkar detta samtal vad som räknas som acceptabelt och värdefullt att lära sig? Sammantaget kan elevernas handlingar i samtalssekvensen ovan ses som ett sorts motstånd mot själva ämnet litteraturhistoria som är ett ämne som inte står högt i kurs hos eleverna och som också ifrågasätts vid flera tillfällen under lektionen via utrop som: ”Vad fan ska vi läsa det här för!” ”Fan, sånt här vill inte jag behöva lära mig”. Förutom att bidra till att förlöjliga ämnesinnehållet, gör den verbala ”sparring”, samt de humoristiska inslagen och den ironiska tonen som sker i ordväxlingen ovan, att några få pojkar kan dominera talutrymmet i klassrummet. Av de fyra, Simon, Pontus, Anders och Jesper, är det Simon som dominerar mest. Han, liksom de andra som dominerar, räcker aldrig upp handen utan svarar på lärarens frågor rätt ut, och drar sig inte heller för att avbryta eller kommentera andra när de talar. Därför blir det också dessa elever som styr mycket av samtalet i fråga om riktning och innehåll. En trolig effekt av detta är att andra elever väljer att vara tysta, då de kanske upplever att de inte får möjlighet att uttrycka sig eller känner rädsla inför att eventuellt bli kommenterade.

8.3.3 Anpassning och motståndspraktiker till en traditionell samtalsstruktur

Det som händer i den återgivna sekvensen kan också tolkas som ett sätt för pojkarna att göra motstånd mot lärarens auktoritet och markera distans till den kvinnliga läraren. Lärarens auktoritet utmanas öppet flera gånger under lektionens gång genom att de dominerande pojkarna försöker få läraren att tappa tråden eller genom att de ifrågasätter hennes kunskaper. I följande ordväxling försöker Stina, efter ett konstaterande att Cervantes är Spaniens nationalförfattare, få eleverna att komma på vilka svenska författare som brukar räknas till Sveriges nationalförfattare. Hon initierar här den samtalsstruktur som brukar betraktas som kännetecknande för ett

traditionellt helklassamtal genom att ställa en fråga som gäller känd information och efterfråga det rätta svaret:

Sekvens 3. Tid 28.57–29.36.

```
Läraren:    Och i Sverige? Vem har vi här?
Mattias:    Jan Guillou.
            ((alla skrattar))
Läraren:    Ne:j.
Simon:      Vad heter han?=
Anders:     =[Kille eller tjej?
Marcus:      [Selma Lagerlöf.
Läraren:    Selma Lagerlöf. Precis! Snyggt. En till? En
            gubbe. Med mustasch.
Simon:      Han som gjorde Nils Karlsson hm (.) Vad heter
             den där-
Emil:       °Pyssling°
Pontus:     >Nä:ä<
Läraren:    Nils Holgersson? Det är ju Selma [Lagerlöf
            som-
Simon:                                       [Selma
            Lagerlöf=
Läraren:    =Precis. Ja.
Simon:      Kärringen på tjugan.
Läraren:    Men han har skrivit Fröken Julie och han har
            skrivit Röda rummet och han har skrivit-
Simon:      Åsa- Nisse  [på hal is.
Anders:                 [Jaha. Han!((ironiskt))
Läraren:    Vad har han skrivit mer? Hemsöborna har han
            skrivit(.) August Strindberg!
Pontus:     Nej. Vi är inte så jävla allmänbildade.
```

Mattias tar här samtalsturen först genom att svara ”Jan Guillou” på frågan. Det är oklart om det är ett seriöst eller skämtsamt menat försök, men det blir skämtsamt i sammanhanget eftersom den respons svaret får från den övriga klassen är skratt. Stina värderar svaret med ett tydligt nej som signalerar att hon inte heller uppfattar Mattias svar som seriöst menat. Simon säger då ”Vad heter han” och ger därmed intrycket att han har namnet på tungan. Anders vill veta om Stina menar en ”kille eller tjej” men ungefär samtidigt säger Marcus ”Selma Lagerlöf”, ett svar som läraren bekräftar är rätt och värderar med ”snyggt”. Därefter säger Stina att det finns en till nationalförfattare. Hon ger några ledtrådar om att det är ”En gubbe. Med mustasch.” Simon föreslår då att det är ”Han som gjorde Nils Karlsson”. Han visar med sitt ”Vad heter den där” att han tycker sig vara ett svar på spåret. Emil fyller försiktigt i ”pyssling” med svag röst, varpå Pontus kommenterar detta med ett snabbt ”nä:ä”. Stina kommenterar detta med en fråga: ”Nils

Holgersson?” och rättar sedan eleverna genom att berätta att det är Selma Lagerlöf som skrivit om Nils Holgerson. Hon blir här också avbruten av Simon som upprepar namnet Selma Lagerlöf för att därmed visa att det var det namn han tänkte på. Han tillägger sedan att det är ”kärringen på tjugan”, liksom för att visa att han vet vem det är. Stina fortsätter därefter att ge ledtrådar om den manliga svenska nationalförfattaren genom att namnge Fröken Julie och Röda rummet som några titlar som han har skrivit. Simon kommer då med det skämtsamma förslaget ”Åsa-Nisse på hal is”. Ungefär samtidigt replikerar Anders på lärarens ledtrådar med ett tydligt ironiskt ”Jaha. Han!”. Stina ignorerar dessa kommentarer och fortsätter ge Hemsöborna som en ledtråd innan hon till sist avslöjar att det är August Strindberg som åsyftas. Hon uttalar författarens namn som om det är ett namn som alla känner till. Pontus svar på detta är att säga ”Nej, vi är inte så jävla allmänbildade”.

I den här sekvensen initierar läraren alltså en traditionell samtalsstruktur genom att ställa frågor, och eleverna besvarar dessa på både uppgiftsorienterade och uppgiftsavvikande sätt. Det inledande förslaget som Mattias kommer med ”Jan Guillou” är kanske menat som en uppgiftsorienterad gissning men förvandlas till ett skämt av de andra, kanske på grund av den skämtsamma samtalsram som tidigare skapats i samtalet. Efter att Marcus har listat ut att Selma Lagerlöf är en svensk nationalförfattare vill läraren att eleverna ska nämna ytterligare en nationalförfattare. Hon ger några ledtrådar och initierar på så vis en typ av gissningslek. Eleverna samarbetar här med sina gissningar. Simon börjar prata om ”Nils Karlsson”, Emil fyller i ”pyssling”, varpå Pontus protesterar för att signalera att de är helt fel ute med sina gissningar. När läraren tar samtalsturen och berättar att det är Selma Lagerlöf de tänker på igen, och därefter ger dem fler ledtrådar föreslår Simon ”Åsa-Nisse på hal is”. Jag uppfattar det skämtsamma förslag som Simon kommer med som både ett försök att skämta, och som ett sätt att protestera mot samtalets karaktär av gissningslek. Genom att svara ”Åsa-Nisse på hal is” visar han att han har gett upp alla tankar på att kunna det rätta svaret. Ungefär samtidigt ironiserar Anders över lärarens ledtrådar med ”Jaha. Han!” När läraren sedan ger den sista ledtråden, att författaren som åsyftas har skrivit Hemsöborna, ger hon inget utrymme för någon att svara innan hon avslöjar namnet på författaren. Antagligen har hon uppfattat att eleverna inte gillar hur samtalet utvecklats via Simons skämtsamma svar och Anders ironiska kommentar. Pontus avslutar därefter ordväxlingen med att påstå att de inte är ”så jävla allmänbildade”. Detta yttrande formuleras som ett försvar från elevernas sida, men blir i sammanhanget också ett påhopp på läraren i och med att hennes antaganden om att eleverna ska känna till August Strindbergs författarskap därmed uttrycks som helt orimliga. Läraren ignorerar detta.

8.3.4 Att utmana genom att inta lärarrollen

Läraren Stina väljer istället att fortsätta samtalet med att efterfråga ytterligare en författare som hon själv anser borde ses som nationalförfattare:

Sekvens 4. Tid 29.37–30.09.

Läraren:	Sen har vi ju också en annan kvinnlig
	författare som vi också tycker är en
	nationalförfattarinna här i
	Sve[rige-
Simon:	[>Mona Sahlin<
Läraren:	Vi har ju Selma Lagerlöf men vi har en annan=
Pontus:	=Astrid Lindgren!
Läraren:	Ja! Astrid Lindgren. Det är [en jättefolkkär
	författare.
Anders:	[Of course.
Simon:	Är det hon som har ritat i sina böcker också?
Läraren:	Nej (.)[Det är det inte.
Simon:	[Vem är det då?
Läraren:	Det tror jag inte. Det är en annan.
Anders:	Tro är att icke veta.
Läraren:	Nej=
Anders:	=Varför sa du då nej?
Läraren:	Jamen. Jag var så säker först men så blev jag
	osäker=
Jesper:	=Tro det gör man i kyrkan.
Läraren:	Jag ska inte säga hundra. Jag vet inte. Jag
	tror det(.) Nu ska vi läsa om Cervantes!

Här ger Stina ledtråden att det är ytterligare en kvinna som åsyftas. Simon skyndar sig att svara ”Mona Sahlin”, ett nytt skämtsamt svar. Stina ignorerar detta och fortsätter därefter på en ny ledtråd som hon inte hinner avsluta förrän Pontus säger ”Astrid Lindgren”. Stina bekräftar att det är den författare hon åsyftar och lägger till att det är en ”jättefolkkär författare”. Anders kommenterar detta med ”of course”. Jag uppfattar hans kommentar som ett sätt att visa att Astrid Lindgren är ett svar som han skulle kunna räkna ut själv. Simon undrar då om det är Astrid Lindgren som har illustrerat sina böcker själv. Detta uttrycks som en allvarligt menad fråga. Stina svarar först med ett säkert ”Nej. Det är det inte”. Innan hon hinner avsluta sin samtalstur ställer Simon frågan ”Vem är det då?” på ett ganska uppfordrande sätt, varpå Stina svarar att hon tror att det är någon annan. Hon låter nu betydligt osäkrare på rösten. Anders tar då samtalsturen. Han säger ”Tro är att icke veta” med något överdriven högtydlig röst. Jag uppfattar att han med sin kommentar vill haka på det spår som Simon

skapade med sin uppfordrande fråga tidigare. Stina svarar nej på detta men hennes intonation går upp så att svaret förvandlas till en fråga. Därmed signalerar hon att hon är osäker på vart samtalet är på väg. Anders fortsätter på den linje han påbörjat: ”Varför sa du då nej?” Han åsyftar här det faktum att hon sa nej tidigare på frågan om det var Astrid Lindgren som illustrerat sina böcker. Stina försöker försvara sig med att förklara att hon kände sig säker först men att hon sedan blev osäker. Jesper, som varit tyst en lång stund, kommer då in i samtalet. Med kommentaren ”Tro det gör man i kyrkan” värderar han tydligt Stinas uttalande som obetänksamt och olämpligt, och bygger därmed vidare på Anders och Simons ifrågasättande kommentarer och frågor. Stina försvarar sig genom att hävda att hon inte är säker till hundra procent, men att hon tror att hon har rätt. Hon väljer därefter att lämna ämnet genom att med glad röst berätta att klassen nu ska få läsa i texthäftena om Cervantes.

Även om eleverna här är aktiva och försöker komma på vilken annan svensk författare som skulle kunna vara nationalförfattare, fortsätter Simon i denna sekvens med att ge ett skämtsamt svar: ”Mona Sahlin”. Pontus, som är den som kommer på Astrid Lindgren först, verkar här nöjd med sin bedrift, och läraren förstärker detta genom sitt uppmuntrande ”Ja!” som respons. Anders förtar dock lite av denna glädje genom sin kommentar: ”Of course”, som jag tolkar som ett uttryck för att svaret enligt honom var alldeles för lätt och självklart. Därefter kommer Simons fråga: ”Är det hon som ritat i sina böcker också?” som sedan följs upp av en rad uppfordrande frågor som till sin karaktär påminner om ett förhör. Anders, Jesper och Simon samarbetar här genom att inta värderande roller med avsikten att sätta läraren i besvärlig position. När läraren avslöjar att hon är osäker på om Astrid Lindgren illustrerat sina böcker, blir hon ifrågasatt med ”Tro är att icke veta”, ”Tro kan man göra i kyrkan”. Genom att värdera lärarens handling på detta indirekta sätt, via talesätt, kan eleverna inta rollerna som uttydare istället för upphovsmän för yttrandena, och på så vis undslippa en del av ansvaret för kritiken. Läraren försvarar sig med att hon är ganska säker på sin sak, men väljer efter en mycket kort andningspaus att avbryta ämnet genom att säga att de ska gå vidare med dagens agenda och läsa om Don Quijote. Jag uppfattar det som att hon härmed vill markera sin lärarroll genom att visa att hon är den som ytterst styr samtalsutvecklingen.

I de två samtalssekvenserna ovan om svenska nationalförfattare utmanas läraren flera gånger via mer eller mindre skämtsamma svar, samt via de aktiva elevernas ironiska eller värderande kommentarer. Även om målen med dessa samtalsbidrag kanske främst är att roa de övriga klasskamraterna får de också andra effekter. Elevernas skämtsamma bidrag visar att de anser att samtalsämnet är relativt ointressant, samt att de delvis anser att lärarens

förväntningar på elevernas kunskaper i ämnet är orimliga, men inte nog med detta, hon misstänkliggörs här dessutom som okunnig inom sitt eget ämnesområde. Lärarens okunnighet inom andra områden är också något som gärna påpekas och kommenteras genomgående under lektionen, särskilt hennes tekniska kunnande. Detta blir tydligt när läraren senare under lektionen ska visa den utlovade filmen om Don Quijote från Youtube på projektorduken och då får problem med att skapa skarp bild och bra ljud, vilket framkallar en hel rad ironiska kommentarer och skämt från eleverna av typen: ”Ska du lana nåt i helgen? (till läraren)”, ”Jävlar vad bra det gick!”(om bild- och ljudkvaliteten). Läraren skrattar med i flera av skämten och hur skämten fungerar är därför mångtydigt. Via skämtandet vill eleverna växelvis konstruera både närhet och distans mellan dem själva och läraren. Att eleverna skämtar om läraren gör henne i viss mån delaktig i gemenskapen, men kanske ännu oftare till ”den andra” som det är legitimt att skämta om.

8.3.5 Effekterna av språkpraktikerna på den övriga klassen

I dessa återgivna samtalssekvenser är det som sagt några få pojkar som dominerar, men även om de andra eleverna inte hörs eller syns lika tydligt, innebär det inte att de inte blir påverkade av vad som sker. Under den lektion som analyseras här blir två pojkar: Robert och Tomas, ofta kommenterade av de andra eleverna för att de försöker upprätthålla ordningen i klassrummet genom att ge uppgiftsorienterade svar på lärarens frågor. Detta sker nästan varje gång Robert eller Tomas pratar. Vid två tillfällen då Tomas svarar uppgiftsorienterat på lärarens frågor bemöts han av yttrandena: ”Du kan ju fan gå härifrån nu!”, och ”Du får bara prata om jag säger till att du får prata!” från några av de andra eleverna som dominerar samtalsrummet. Tomas bemöter dessa kommentarer genom att le eller att skratta, och ger därmed sken av att han tycker att de är roliga. Även om han och de andra eleverna uppfattar dessa till ytan hotfulla yttrandena som skämt är den underliggande meningen i dessa ändå att Tomas har gjort något fel, och en märkbar effekt blir därför att Tomas tystnar mer och mer under lektionens gång. Robert blir också tråkad för att han svarar seriöst på lärarens frågor: ”Vad har du haft för jävla lärare, du som är så jävla allmänbildad Robert?” är det någon som ropar högt när han kan namnet på en renässanskonstnär, och när han ställer några frågor till läraren om en uppgift vid lektionens slut är det någon som högt och tydligt frågar ”Var det MVG-snack?” när han sedan går ut ur klassrummet. Det är tydligt att Robert och Tomas bryter mot de normer som råder i gruppen gällande hur man ska förhålla sig till ämnet genom att vilja inta positionerna som studiemotiverade elever och närma sig ämnet och läraren på ett uppgiftsorienterat sätt. Jag uppmärksammar dock att Robert är mer utsatt

än Tomas eftersom Robert förlöjligas och kommenteras vid flera tillfällen under lektionen, även när han inte själv har sagt någonting. Exempelvis är det några pojkar som härmar Roberts dialekt vid ett flertal tillfällen under lektionen. Det är ofta någon annan man härmar, men med Roberts distinkta dialekt och tonfall. Detta verkar läraren inte märka, hon kommenterar det i alla fall inte. Den enda gången jag märker att läraren aktivt går in och försvarar Robert är när han det har blivit hans tur att läsa ur texthäftet om Don Quijote, och följande utspelar sig:

Robert börjar läsa. Anders och Emil småpratar hela tiden. Emils mobil ringer plötsligt. Han svarar, men den som ringer lägger på. Samuel och Arvid skrattar, och jag förstår att det är de två som har ringt till Emil. Emil kastar en irriterad blick på dem, vilket gör att de skrattar ännu mera. Robert har läst färdigt.

Sekvens 5. Tid 36.40–36.55.

Läraren:	Tack! (.) Fint! Anders. ((tittar på Anders för att visa att det är hans tur))
Jesper:	Det var inte fi:nt.
Läraren:	Det var det visst det!
Jesper:	>Jag skojade bara.<
Läraren:	Ja:a.
Simon:	Nu skojade han igen. Han tycker att det var skitfult.
	((alla skrattar))

Inledningsvis i den här sekvensen är det tydligt att Samuel och Arvid är ute efter att störa Roberts läsning. Detta gör de genom att ringa till Emils telefon vilket innebär att Emil sätts i den besvärade positionen av att vara den som stör. Läraren Stina värderar därefter Roberts läsning med ordet ”fint”. Jesper invänder mot detta med ”Det var inte fint”, varpå Stina försvarar Roberts läsning med ”Det var det visst det”. Jesper säger då ”Jag skojade bara” och försöker därmed att ändra på betydelsen av vad han just sagt. Simons sista kommentar ändrar dock allt igen eftersom han hävdar att Jesper skojar igen. Jag uppfattar det som att Jesper här försöker sig på en utmanande handling gentemot läraren och Robert genom att protestera mot lärarens beröm av Robert. När han sedan blir motsagd av läraren försöker han därefter att ta tillbaka vad han har sagt genom att hävda att det var ett skämt. Man kan säga att han på så vis försöker att skapa en skämtsam tolkningsram för sitt yttrande i efterhand, genom att hävda att det inte var allvarligt menat. Detta är en vanlig strategi som jag märker att många av eleverna använder för att ta tillbaka yttranden som blir motsagda av andra. Genom att göra på det sättet kan eleverna exempelvis utföra utmanande

handlingar av det här slaget men ändå visa att de känner till vilka regler som gäller. Läraren Stina visar med sitt ”Ja” att hon accepterar denna förklaring. När Simon kommer in i samtalet använder han sig av samma strategi, men om Jespers yttrande, så att innebörden i Jespers yttrande blir att ”Han tycker att det var skitfult”. Jag uppfattar Simons samtalstur som ett sätt för Simon att retas med Jesper i första hand, genom att sätta honom i en besvärlig situation, och det är också denna oväntade vändning i samtalet och leken med tolkningsramarna som jag uppfattar som att den övriga klassen tycker är roligt i samtalet.

Det är svårt att avgöra om Jespers och Simons yttranden sårar Robert, vars läsning kommenteras, men en tydlig effekt av samtalsbidragen är att det fungerar som ett sätt att reglera hela gruppen för när högläsningen sedan fortsätter är det flera av eleverna som inte vill läsa texten normalt, utan istället anstränger sig för att göra skämtsamma läsningar, genom att t.ex. förställa rösten eller mumla sig igenom texten. I följande sekvens driver Mattias det hela till sin spets:

Sekvens 6. Tid 40.43–41.35.

```
((Det är Mattias tur att läsa. Han läser med mycket
monoton och låg röst))
Pontus:    Vad fan säger han?
Lärare:    STOPP! Stopp! ((till Mattias)) Vi hör inte
           vad du säger.
           ((alla skrattar))
Jesper:    Jag hör vad han säger. ((skrattar))
Pontus:    Jävla mummelpelle!
Läraren:   Schhh!((till Pontus))
Mattias:   Jag mumlar inte.
Läraren:   Nu är det Jens tur.
Pontus:    Va fan (.) Vad sa han då?
           ((Mattias höjer rösten lite och fortsätter
           att läsa lika monotont och otydligt.))
Läraren:   Mattias. Tack ska du ha. Nu vill vi inte höra
           mer. ((skrattar))
           ((Mattias fortsätter läsa))
Thomas:    Kasta nånting på honom.
Pontus:    Men va fan 3310:an håller ju. ((låtsas kasta
           mobiltelefonen))
           ((skratt))
Simon:     Han har lagt in turbon. ((ler))
           ((Mattias tystnar))
Läraren:   Tack. Nu! Kan Jens läsa från "Man kan lätt
            se.."?
Mattias:   Det har jag ju redan läst.
```

```
Läraren:    Det var ju så mumligt så-
Mattias:    NÄ:Ä! DET VAR INTE ALLS MUMLIGT!
            ((alla skrattar))
```

När det blir Mattias tur att läsa väljer han alltså att rabbla sig igenom texten så att det i stort sett blir omöjligt att höra vad han läser. Han läser snabbt, monotont och med mycket låg stämma. Pontus protesterar med ”Vad fan säger han?” Varpå Stina ropar ”Stopp!” för att få Mattias att stanna upp i sin snabba läsning. Hon säger här att ingen hör vad Mattias säger, vilket får hela klassen att skratta. Jesper som sitter bredvid Mattias säger att han i alla fall hör vad Mattias läser. Pontus kommenterar Mattias med ”Jävla mummelpelle!” Ett yttrande som Stina markerar att hon ogillar genom att hyscha till Pontus att han ska vara tyst. Mattias försvarar sig med att hävda ”Jag mumlar inte”. Stina säger då att Jens ska fortsätta högläsningen. Hon visar därmed att hon väljer att ignorera vad som just har hänt och vill att de ska gå vidare i läsningen med texten. Detta protesterar Pontus emot med ”Va fan. Vad sa han då?”, varefter Mattias väljer att läsa om hela stycket som han just har läst. Han läser på nästan samma obegripliga sätt som tidigare, förutom att han höjer rösten lite grann. Stina försöker avbryta honom genom att tacka honom för läsningen, men också genom att som talesperson för övriga gruppen säga att ”vi vill inte höra mer”. Hon skrattar samtidigt som hon säger det. Mattias fortsätter läsa, vilket får Thomas att skämtsamt föreslå att man ska ”kasta nånting på honom”. Pontus spelar med i skämtet genom att ta fram sin mobiltelefon och låtsas kasta den mot Mattias samtidigt som han säger att den ”håller ju”. Han spinner här vidare på de många skämt som man brukar dra i klassen om hans mobiltelefon som är av äldre, tjockare modell och därför ett tacksamt ämne att skämta om. Simon skojar om att Mattias har lagt in ”turbon”. Mattias tystnar inte förrän han har läst färdigt hela stycket. Stina tackar igen och ger därefter turen till Jens att fortsätta högläsningen. Hon uppmanar honom att läsa om en bit av det stycke som Mattias just har läst, vilket Mattias protesterar mot med ”Det har jag ju redan läst”. Stina förklarar att det var ”mumligt”, varpå Mattias låtsas bli arg och ropar ”Nä:ä! Det var inte alls mumligt!”

Att Mattias väljer att förställa sig när han läser texten tolkar jag som en effekt av Jespers och Simons kommentarer om att Roberts läsning var ”skitfult” tidigare. Det finns därmed ingen möjlighet för Mattias att göra en likadan läsning eftersom han därmed kan komma att kommenteras på samma sätt, eller på något annat sätt riskerar att förknippas med positionen som studiemotiverad elev. Mattias är konsekvent i sin skämtsamma läsning, trots att både klasskamraterna och läraren protesterar mot detta. Jag uppfattar det som att det är de övrigas skratt som hela tiden uppmuntrar honom att fortsätta. Både läraren och eleverna skrattar. Det komiska i

situationen blir just att Mattias vägrar ge sig, trots protesterna. Mattias handling initierar också fler skämt: av Thomas som skämtar om att de bör kasta något på honom, varpå Pontus skämtsamt föreslår sin mobiltelefon, samt Simons kommentar om att Mattias har ”lagt in turbon”. I slutet av sekvensen, när Mattias låtsas bli arg apropå de anklagelser som riktas mot honom för att han läste mumligt, och då han höjer rösten och förnekar att han läste mumligt, skrattar alla. Komiken bygger på att Mattias därmed drar det hela till sin spets genom att hävda att han inte har gjort nåt fel, samt att han blir orättvist anklagad av läraren, trots att alla i klassrummet egentligen är eniga om att han läst texten på ett skämtsamt och mumligt sätt. I likhet med Pontus kommentar ”Nej. Vi är inte så jävla allmänbildade” i sekvensen om nationalförfattare tidigare i texten, försöker Mattias här att lägga skulden på läraren genom att antyda att det är lärarens uppfattning om läsningen som är helt orimlig.

När det blir Mattias tur att läsa högt väljer han alltså att läsa texten på så obegripligt sätt som möjligt, trots lärarens och de andra elevernas protester. Av samtalet att döma har ingen möjlighet att ta till sig innehållet i stycket som han läser, eftersom uppmärksamheten riktas mot hur han läser istället för vad han läser om. Att Mattias inte slutar läsa trots de övrigas protester kan betraktas som en maktdemonstration. Han upptar härmed talutrymmet, och de övriga måste vänta tills han är klar innan de kan fortsätta med läsningen. I skådespelet i slutet av sekvensen, när han låtsas blir arg, nästan sårad, av lärarens kommentar och uppmaning till Jens att läsa om en del av det stycke som han just har läst, försöker Mattias inta positionen som kränkt elev. Han anspelar här på den maktposition som läraren har gentemot honom genom att låtsas vara den som blir utsatt och orättvist behandlad, och därigenom förskjuts fokus från hans eget handlande till lärarens. Detta är också en strategi som vissa av eleverna använder i situationer då de måste stå till svars för sina handlingar, särskilt ifråga om skolarbete. Även om de flesta samtalsdeltagarna verkar tolka Mattias handlande som ett skämt eftersom de skrattar, blir den traditionella maktrelationen mellan lärare och elev här både uppmärksammad och utmanad, då Mattias använder sig av den för att försvara sig mot kritik.

8.3.6 Språkliga förhandlingar om förhållningssätt till skolarbete: Sammanfattning av samtalsanalysen

Som dessa samtalssekvenser visar hinner det hända mycket under några få minuters skolsamtal. Det samtal som här skildras påminner till stora delar om ett traditionellt helklassamtal eftersom läraren genomgående försöker styra samtalets innehåll och riktning och har en tydlig agenda, att eleverna ska lära känna romanfiguren Don Quijote. Ett fåtal elever är också mycket

aktiva i samtalet och visar därmed engagemang och vilja att samtala. De aktiva eleverna och läraren strävar dock mot olika mål stundvis, vilket märks i till exempel de många ironiska och skämtsamma samtalsbidragen som förekommer från elevernas sida och som delvis driver med eller drar bort uppmärksamheten från lärarens agenda. De skämt, berättelser, ironiska eller värderande kommentarer, samt lek med samtalsramar och roller som förekommer i samtalet kan uppfattas som att de görs i syfte att roa resten av klassen, men får här fler effekter än så då de görs på sådana sätt att även ämnesinnehåll, enskilda elevers status och lärarens maktposition utmanas.

De få elever som dominerar talutrymmet använder en stor del av den uppmärksamhet de får till att skämta, ironisera och kommentera varandra och läraren och en effekt är att det följaktligen blir svårt att svara uppgiftsorienterat på lärarens frågor. Skämten och kommenterandet fungerar som reglerande för hela gruppen. Även om handlingarna görs i form av skämt, innehåller de ett underliggande budskap om att handlingar som visar att man vill ta lektionens ämnesinnehåll på allvar eller visa att man är intresserad av ämnet är fel. En tydlig effekt av detta är att de elever som är aktiva och försöker ta skolarbetet på allvar i början av lektionen tystnar mer och mer då de blir kommenterade. Vissa elever väljer kanske därför också att vara tysta hela tiden och deltar enbart i egenskap av lyssnare, vilket i sin tur innebär att de få elever som dominerar också kan fortsätta att göra det. I förlängningen sker det också en liktriktning av vilka åsikter och attityder som kommer att uttryckas inför hela klassen. Eleverna begränsar därmed möjligheterna för varandra att intressera sig för ämnesinnehållet, liksom möjligheterna att visa vad de kan för läraren. Om man sammanfattar vad som händer och vad som framträder som normerande handlingsmönster, det vill säga det som konstrueras som normalt, förväntat eller önskvärt att göra eller säga inför resten av klassen, framstår en mer eller mindre självklar ordning att man som elev förväntas agera uppgiftsavvikande genom att inta en skämtsam attityd till ämnet och utföra utmanande handlingar gentemot läraren och klasskamraterna, medan att agera uppgiftsorienterat, t.ex. genom att följa lärarens agenda utan protester eller att öppet visa ett intresse för ämnesinnehållet, snarare betraktas som avvikande beteenden bland eleverna i klassen.

De få elever som utför handlingar som avviker från normen blir uppmärksammade och måltavlor för kommentarer och skämt från de elever som dominerar talutrymmet, och därigenom skapas också en hierarki inom gruppen. De elever som dominerar talutrymmet under lektionen är också de elever som jag uppfattar har hög status i klassen. Dessa elevers status erhålls och bevaras till stor del via deras förmåga att bemästra de språkpraktiker som här framträder. De elever som visar att de har förmåga att skämta på

rätt sätt, exempelvis genom att de snabbt kan göra associationer på ett direkt och utmanande sätt i rätt situationer, ses tydligen som bärare av ett kulturellt kapital som värderas högt inom praktikgemenskapen, att döma av de många skratten från övriga klasskamraterna. Många av skämten bygger som sagt på samarbete då de ofta byggs upp gemensamt i interaktionen (se exempelvis stafettalet i avsnitt 8.3.2) och på så vis skapar de aktiva samtalsdeltagarna en känsla av närhet och gemenskap, men inte sällan på bekostnad av enskilda individer som blir måltavlor för skämtandet. I en av samtalssekvenserna ovan utsätts Robert för detta när hans högläsning kommenteras. Detta vill jag hävda innebär en osäkerhet för samtliga, men främst för de elever som har låg status i gruppen. Innebörden i en samtalstur kan också ändras i efterhand av andra, vilket visas i samma sekvens då Jesper sätts i en besvärlig situation av Simon via en lek med samtalsramarna, och osäkerheten sträcker sig därför till att gälla även det redan sagda. Det är inte orimligt att tro att detta också har betydelse för hur aktiva samtalsdeltagarna vågar vara i samtalet.

Robert är den elev som i den inledande sekvensen svarar uppgiftsorienterat på lärarens fråga om någon känner till Don Quijote. Han gör detta genom att berätta att han känner till en musikal på Broadway, men när läraren vill att han ska berätta mer väljer han att skaka på huvudet till svar. Att Robert gör så går att tolka på flera sätt. Det kan vara så att Robert inte känner till mer än det han redan har berättat, men med kännedom om klassens språkpraktiker och inbördes relationer så är en trolig tolkning att han faktiskt vet mer men väljer att inte berätta det eftersom det kan äventyra hans redan utsatta position i klassen då kunskap om romanfiguren Don Quijote eller musikaler på Broadway knappast är något som värderas högt i denna klass. Denna tolkning underbyggs av det faktum att Robert senare också blir kommenterad på ett retsamt sätt när han svarar på lärarens frågor. Jag uppfattar det som att de flesta kommentarerna av det här slaget som fälls i klassen, görs för att talaren vill markera sin egen distans till ämnet.

Eleverna försöker också skapa distans till ämnet på andra sätt. Don Quijote beskrivs till exempel inledningsvis som feminin av eleverna via ”fjollig”. I och med att man skämtar på detta sätt nedvärderas romanfiguren, samtidigt som tar avstånd från ämnesinnehållet i stort. Då det handlar om en romanfigur, och eftersom Simon och Pontus har hög status i gruppen, kan de dessutom antyda att Don Quijote är homosexuell genom att skriva in sig själva som fiktiva partners till Don Quijote via ”jag minns det som det var igår” i det skämtsamma sidospåret som skapas. Jag tolkar det som händer som ett av flera exempel på hur föreställningar om kön och sexualitet kan användas skämtsamt och ironiskt av pojkarna för att iscensätta sina egna

identiteter (jfr Kehily & Nayak 1997, Dalley-Trim 2007, Nordberg 2005). Genom att skämta om och positionera Don Quijote som feminin och homosexuell kan de aktiva samtalsdeltagarna uppnå flera mål i samtalet, bland annat bygga upp ett gemensamt motstånd till ämnesinnehållet, samt positionera sig själva som maskulina och heterosexuella i opposition till Don Quijote och därmed presentera identiteter som anses eftersträvansvärda i praktikgemenskapen. I den pojkklass där skolsamtalet som skildras ovan ägde rum verkar det som att ämnet svenska, särskilt litteraturläsning, betraktas som ett markerat feminint ämne av eleverna och som de därför måste fjärma sig ifrån i sitt identitetsskapande (jfr Olin-Scheller 2006).

De aktiva elevernas sätt att delta i samtalet, att de delvis följer lärarens agenda, men att de på olika sätt också gör motstånd mot den genom att till exempel ge uppgiftsavvikande svar på lärarens frågor, kan också tolkas som strategier för att visa distans eller närhet gentemot den kvinnliga läraren. I helklassamtal av det här slaget har läraren en institutionellt inskriven roll som samtalsledare som traditionellt förknippas med makt. Att vara den som ställer frågor i ett samtal innebär alltid viss makt eftersom frågeställaren därmed tvingar andra samtalsdeltagare att komma med ett svar, som helst är relevant för samtalet (Coates 2004:93). I samtalssekvenserna ovan kan elevernas skämtsamma svar till viss del därför också ses som motståndsaktioner, i och med att lärarens makt i form av frågeställare här utmanas. I sekvensen där några elever ifrågasätter lärarens kunskaper om vem som illustrerat Astrid Lindgrens böcker, intar eleverna temporärt den traditionella lärarrollen som frågeställare och övertar därmed makten i samtalet genom att styra dess inriktning och genom att tydligt värdera lärarens svar. Analyserna visar här att rollen av att vara den som styr samtalets innehåll och riktning tidvis kan vara svår för läraren att upprätthålla, beroende på samtalsdeltagarnas olika mål med samtalet. Jag upplever det också som att läraren tidvis måste arbeta medvetet för att behålla kontrollen och för att driva igenom sin agenda. Hon gör detta genom att använda olika strategier, exempelvis genom att aktivt försöka uppmuntra eleverna som kommer med uppgiftsorienterade svar och genom att positivt värdera dessa, eller genom att upprepa dem på bekräftande sätt. Hon försöker också skapa talutrymme till de elever som vill svara uppgiftsföljande på frågorna, vilket märks i den första samtalssekvensen då Robert ges möjlighet att berätta mer om vad han vet om musikalen. I samtalssekvenserna blir det också synligt att läraren kommenterar eller tystar elever vid ett par tillfällen när hon anser att de går över gränsen för hur man bör tilltala varandra.

Läraren skrattar med i flera av elevernas skämtsamma aktiviteter och jag uppfattar detta som ett sätt för henne att överbrygga den distans som

eleverna försöker upprätthålla gentemot henne. Genom att skratta med i skämten som görs om henne, exempelvis apropå hennes tekniska kompetens, visar hon att känner till spelreglerna i praktikgemenskapen. Att hon väljer att skratta åt många andra utmanande aktiviteter, till exempel när Mattias fortsätter sin mumliga högläsning trots hennes tillsägelse, tolkar jag också som en strategi som läraren använder för att upprätthålla en känsla av gemenskap istället för att gå in i den konflikt som Mattias här inbjuder till. En annan strategi som jag märker att läraren använder ofta under denna lektion är att helt ignorera vissa skämt och kommentarer genom att inte låtsas höra dem. Exempelvis tilltalar några elever henne med ett nedsättande smeknamn vid två olika tillfällen under lektionen, vilket hon väljer att helt ignorera. Jag uppfattar detta val som medvetet och som ett sätt för läraren att bevara sin status, då handlingen att uppmärksamma detta smeknamn skulle kunna innebära ett potentiellt ansiktshot mot både henne själv och upphovsmännen av smeknamnet.

8.3.7 Elevernas beskrivningar av sitt förhållningssätt till skolarbetet

Hur eleverna själva uppfattar de normer som framträder i samtalsanalysen av svensklektionen ovan: att det blir önskvärt att man som elev i praktikgemenskapen handlar uppgiftsavvikande genom att utföra skämtsamma och utmanande handlingar gentemot läraren, ämnesinnehållet och klasskamraterna, beskrivs närmare i texten som följer, via citat och referat från elevintervjuerna.

8.3.7.1 Ett varierande arbetsklimat

I en fokusgruppsintervju med Robert, Pontus, Anders och Jesper, några av eleverna som deltog i helklassamtalet ovan, fick jag senare möjlighet att ta reda på om de upprepade eller motsade de normer som jag hade identifierat i skolsamtalet i sina intervjusvar eller om de helt enkelt förstod normerna på helt andra sätt än vad jag hade gjort. För att inte styra eleverna med mina intervjufrågor alltför mycket, valde jag att ställa mer allmänna frågor om vad de ansåg om arbetsklimatet i klassen, samt om och i så fall hur de ansåg att de pratade om skolarbete i klassen.

När det gäller just skolarbetet, är samtliga i fokusgruppen av åsikten att arbetsklimatet kan variera väldigt mycket i klassen. Det är främst skillnader mellan lektioner i klassrummet och lektioner ute i verkstaden som lyfts fram:

Pontus: Som jag sa tidigare, att inne i verkstan då håller man ju på med individuellt självständigt, och då är man inte så mycket

uppikring alla andra. Men här är man ju en mer samlad grupp och då är ju mycket -. Det är ju lätt att det blir för stökigt så att man nästan inte kan jobba själv (.) så man tappar fokus på jobbet och sen pratar man på istället.
(Gruppintervju nr 1)

Den största skillnaden är alltså att man ägnar sig åt mer självständigt arbete ute i verkstaden och inte är så ”mycket uppikring alla andra” jämfört med i klassrummet där man sitter i en ”mer samlad grupp”. Enligt Pontus är det de främsta orsakerna till att arbetsklimatet är lite sämre under de lektioner de har i klassrummet. Det visar sig också att lektionsämnet har stor betydelse. Pontus berättar att det inte är ”samma tjafs” när de har yrkesteori i klassrummet som när de har kärnämnen till exempel, dels för att de både får jobba praktiskt ute i verkstan och teoretiskt inne i klassrummet när de har yrkesteori, vilket innebär att hela klassen sällan är samlade i klassrummet, dels för att ämnet känns mer viktigt i deras utbildning än andra ämnen vilket gör dem mer motiverade att jobba flitigt. Därtill anser de att den manliga läraren i yrkesteori är mer sträng än andra lärare, vilket också bidrar till bättre arbetsmoral i klassen. Alla är eniga om att yrkesämnet, särskilt den praktiska delen i verkstan, är det ämne som både är viktigast och roligast. Pontus fortsätter:

Pontus:	Mm. Men sen är det ju en helt -. Alltså om man är ute i verkstan och jobbar så och sen får man ett arbete, det är inte så att man ifrågasätter: ”och varför ska man göra det här då?”, för det är ju sånt som faktiskt kan komma upp. Alltså om man får jobb inom det här (.) Det är ju såna saker som kan komma upp då man är ute på en arbetsplats. Så då är det ju bara att göra det.
Robert:	Men om man får nåt -. Då är det ju skillnad om man får nånting här (i klassrummet). Det är ju såna saker som inte kommer att komma upp i vårat liv igen, om man pratar nu om renässansen till exempel. Det är ju saker som troligen inte kommer att komma upp igen.
Anders:	((till Robert)) Hur vet du det? ((Jesper skrattar))
Robert:	Jag tror inte att vi kommer att prata om Michelangelo när vi slår plåt precis.
Jesper:	Nä. Det är inte så stor risk.
Anders:	Kanske om nån drar nåt skämt om han? ((Robert skrattar))
Pontus:	Ja.
Jesper:	Bra att veta?

Robert säger att det är svårt att se nyttan med vissa saker som man måste lära sig i klassrummet och ger som exempel området renässansen som de

jobbar med på svenskan just då. Enligt Anders kan det vara användbart att känna till Michelangelo ”om nån drar nåt skämt om han”, Jesper uttrycker lite försiktigt att det kan vara ”Bra att veta”, men Pontus kontrar kort efter ordväxlingen som återges ovan med att säga att svenska, matte och engelska är ”bottenskrapet” av skolämnena. Alla är här överens om att yrkesämnet är det viktigaste skolämnet, medan kärnämnena anses mindre viktiga. Med Roberts uttalande ”Jag tror inte att vi kommer att prata om Michelangelo när vi slår plåt precis” markerar han att han tycker att svenskan är ett onödigt ämne och att han inte kan se någon direkt nytta med de kunskaper han får om renässansen. Att Robert så tydligt vill visa att han inte finner någon mening med det de lär sig på svenskan, förstår jag som ett sätt för honom att positionera sig och visa att han egentligen har en ganska instrumentell syn på skolan. På så vis för han fram bilden att det faktum att han visar sig studiemotiverad och flitig på lektionerna inte nödvändigtvis betyder att han är intresserad av det han lär sig. Den som verkar vara mest ambivalent i denna fråga och som uttrycker två motsatta synpunkter är Jesper som först håller med Robert och därefter försiktigt antyder att det man lär sig på svenskan kanske kan vara ”Bra att veta?”. När jag senare i intervjun ber var och en i gruppen berätta vad de tycker om de olika skolämnena säger Jesper att han tycker att svenska är ganska lätt och sätter därför det ämnet på en andraplats efter yrkesämnet men bemöts då av kommentaren ”Är du knäpp?” från Anders, vilket innebär att han ändrar sig och sätter idrott på en andraplats. Jespers försök att uttrycka en motsatt ståndpunkt innebär alltså att han tillfälligt sätts i en besvärlig position, vilken han tar sig ur genom att ändra sig och tycka som de andra. Detta sker alltså i fokusgruppsintervjun, och vittnar om att det kan vara svårt för enskilda elever att våga uttrycka egna åsikter om skolarbete när dessa anses avvikande i förhållande till vad övriga tycker.

8.3.7.2 De meningslösa och jobbiga kärnämnena

Att svenska, liksom de andra kärnämnena, i allmänhet betraktas som onödiga ämnen av eleverna blir också tydligt i mina observationer då jag noterar att det förekommer mer motstånd från eleverna mot att göra arbetsuppgifter under lektioner i kärnämnena än på yrkesämneslektionerna. Att det uppstår diskussioner om lektionernas innehåll på kärnämnena är inte ovanligt. Elevernas egen syn på vad dessa diskussioner står för redogörs för närmare härnäst.

De diskussioner som förekommer mellan elever och lärare i svenskämnet angående lektionernas innehåll är kanske mest livliga i de klasser som läser svenska B, och där litteraturhistoria vanligtvis utgör en stor del av kursen. Men även bland övriga elever som jag intervjuar nämns särskilt svenska som

ett ämne som man i allmänhet ogillar och som man upplever som ganska meningslöst:

Erik:	Det kan ju vara bra, men en del grejer tycker man ju är ganska onödiga. Alltså en del delar i typ svenska och sånt där.
Katarina:	Mm. Hur-? Kan du ge nåt exempel på nåt som du tycker är onödigt? Som du inte ser nån mening med?
Dennis:	Egentligen så är det inte onödigt, du har ju säkert nytta av det. Det är ju därför vi läser det.
Erik:	Nej man är inte lika intresserad.
Tommy:	Jag minns på högstadiet, vi skulle göra hur mycket noveller och recensioner och olika grejer som helst (.) och då tänker man ba: ”Alltså, när i helvete ska jag sitta och skriva det här när jag har gått ut skolan? Aldrig! Vad ska jag med det till?”
Erik:	Det kan ju vara bra och ha. Att kunna skriva lite.
Tommy:	Ja det är väl mest skrivförmågan och f-. Ja. Fantasin och skriva bra då. Men. Ja (.) ändå alltså. Just det här med noveller och sånt där. Det är (.) Jag läser ju inte ens böcker. Har inte ens läst en hel bok sen jag gick i sjuan. Så det -. ((skrattar))
	(Gruppintervju nr 6)

I denna fokusgruppsintervju ger eleverna uttryck för flera olika ståndpunkter i fråga om svenskämnet. Delar av svenskämnet anses ”onödigt”, och ”man är inte så intresserad”, men samtliga uttrycker också att de tror att det finns nytta med ämnet, att det kan ”vara bra att ha”. De verkar däremot inte riktigt på det klara med vad nyttan är just nu. Trots Tommys berättelse om hur meningslöst han tyckte det var att skriva noveller och recensioner i högstadiet lyfter eleverna här fram skrivandet som en förmåga som de anser värd att träna på och utveckla. Bokläsning däremot, är något man tydligt vill ta avstånd ifrån i denna fokusgruppsintervju, vilket syns i Tommys uttalande om att han aldrig läser böcker. Jag uppfattar hans sista tillägg om att han inte har läst en bok sedan sjuan som ett allvarligt menat yttrande, eftersom hans avslutande skratt snarare signalerar förvåning än att han försöker skämta.

En annan återkommande förklaring till varför man inte gillar svenskämnet är att det är förknippat med tidigare skolerfarenheter av misslyckanden:

Katarina:	Vi kan säga såhär, vilket ämne tror ni att klassen tycker minst om? Eller har ni märkt att -?
David:	Jag tror svenska.
David:	Jag har (.) alltså det är (.) alltså det-. Jag har (.) alltså (.) riktigt jävla surt ämne. Jag har aldrig gillat det. Och kommer aldrig att gilla det heller. Jag har inte vart den som vart. När jag var liten så var jag inte heller så -. Jag har aldrig varit -.

När jag var liten så var jag inte duktig på att skriva och så här. Jag hade lite svårigheter så. Men jag lärde mig men (.) jag har aldrig gillat det. Riktigt. Ja.

Katarina: Ja. Och vad är det som är (.) tror ni med svenskan nu då? Som gör att det är minst populärt?

David: Det är väl bara allmänt tråkigt.

Sten: Ja, det är ju som -. Jo (.) det blir ju jobbiga uppgifter och sånt där.

(Gruppintervju nr 3)

I fokusgruppsintervjun som återges ovan och som görs med en annan grupp elever säger samtliga att svenskan är det ämne som är minst populärt i deras klass. David ger här en förklaring utifrån sina egna erfarenheter. Han berättar att han aldrig har gillat svenska eftersom han tidigare upplevt svårigheter med att skriva. Det främsta skälet som man vill framföra i denna fokusgrupp, samt i de flesta andra fokusgruppsintervjuerna är dock att man anser att svenska, liksom de andra kärnämnena matematik och engelska, är tråkiga ämnen. Eleverna beskriver här hur de tycker att det är normalt att man bara lägger fokus och energi på det som man själv tycker är intressant och att man därför ofta väljer att ägna mycket tid och uppmärksamhet till andra aktiviteter än till de aktuella skoluppgifterna under de lektionerna som upplevs tråkiga. Matematik till exempel anses inte roligt och därför blir det mycket ”skitsnack” eller ”sitta och sova” på de lektionerna:

Katarina: Men varför blir det så?

Nils: Jag vet inte. Det blir bara så. Det är inte lika kul.

Krister: Näe (.) Dom är väl mindre bra.

Katarina: Du menar att arbetsklimatet är mindre bra, eller?

Krister: Näe. Det är väl typ likadant men. Grejerna man måste göra är ju typ inte så värst roliga.

Katarina: Det är dom? Arbetsuppgifterna som är tråkiga?

Nils: Jo (.) jo.

Patrik: Ja. Man gör mycket det man inte ska göra på dom ämnena.

(Gruppintervju nr 5)

I några av fokusgruppsintervjuerna ber jag eleverna att rangordna vilka skolämnen de gillar bäst. I samtliga fokusgrupper som rangordnar skolämnena kommer yrkesämnet först och kärnämnena sist. Av matematik, svenska och engelska anser de flesta att matematiken är det ämne som de kommer att ha mest nytta av i framtiden:

Katarina: Varför är matten högre upp?

Pontus: Ja men det kan ju vara bra att -. Som när man ska skriva en sak- (.) Jag vet inte riktigt vad det heter-

Anders: Kalkyl

Pontus: Nej. Men en arbetsorder, till exempel.

Anders: Och så är matte mycket roligare.
Pontus: Om man ska räkna ut om man ska räkna ut alla perioder du har att ha och göra färdigt en viss grej, om du säger att du ska rikta en framskärm, hur många perioder det är till exempel .
Anders: Men matte är mycket roligare och enklare än allt annat, tycker då jag.
(Gruppintervju nr 1)

I denna fokusgrupp beskrivs matematik som det ämne man tror att man har mest nytta med och som lite enklare och roligare än svenskan och engelskan. En orsak till att kärnämnena matematik, svenska och engelska anses tråkigare än exempelvis yrkesämnet eller idrotten är att man upplever kärnämnenas upplägg som striktare och därmed också som mer pressat än på yrkesämnet:

Katarina: Och hur är det (.) hur är arbetsklimatet på verkstan då?
Erik: Ja. Då har man väl lite skoj. Man kanske (.) är lite (.) alltså jobbar lite och så (.) ja (.) kanske man har lite skoj samtidigt. Det är ju som svårt (.) svårt att komma på nåt. ((skrattar))
Katarina: Och i jämförelse med kärnämnena då? Svenska, matte och engelska, hur är det där då?
Erik: Ja. Då är det ju lite mer (.) Man måste ju-
Dennis: Fokus. Då måste du jobba.
Erik: Fokus, fokus, ja exakt.
Katarina: Man har en viss tid som man ska jobba på?
Dennis: Ja, du har ju bara-. Vad är det? Matte en gång i veckan, svenska två, engelska (.) Då måste du ju ta mer eget ansvar.
(Gruppintervju nr 6)

Eleverna beskriver här hur de anser att det är en viss skillnad mellan hur man jobbar på yrkesämnet och på kärnämnena på grund av lektionernas upplägg och inramning. I verkstaden beskrivs arbetsklimatet som speciellt eftersom man jobbar men har ”skoj samtidigt”. På kärnämnena krävs det att man är mer fokuserad, där måste man jobba relativt disciplinerat under en kortare tid, eftersom man ofta inte har vissa av ämnena mer än en enstaka lektion i veckan. Dennis säger här att det också innebär mer ansvar. Jag tolkar det som att han härmed menar att ansvaret innebär att man som elev bör utnyttja lektionstiden effektivt för att få saker gjorda i tid. En annan skillnad som eleverna upplever mellan kärnämnena och yrkesämnet är följaktligen också att känslan av frihet är olika. Eleverna berättar hur de upplever att de känner mer press på sig under kärnämnena att göra uppgifter och lämna in i tid, och att det är lätt att halka efter i planeringen om man inte jobbar i ett regelbundet tempo, medan yrkesämnet känns mindre stressigt eftersom man upplever att man där i högre grad tillåts göra saker i sin egen takt. Att arbetsuppgifterna på svenskan, engelskan och

matematiken dessutom liknar de uppgifter som eleverna har erfarenhet av från högstadiet är också något som gör att de ämnena känns extra tråkiga och ointressanta i jämförelse med arbetet man gör på yrkesämnet, som alltså enligt elevernas utsagor både känns roligare och som man kan se mer nytta med. Här är det särskilt det praktiska arbetet på verkstaden som eleverna åsyftar, även de elever som läser inriktningen transport hävdar detta, trots att de i sin studieinriktning inte läser lika mycket fordonskunskap som några av de andra inriktningarna på programmet:

Tommy:	Men jag tycker ändå att det är roligt att lära sig för det är nånting man kommer att måsta ha nytta av i hela livet. Och det är som det vill man göra. Det är ju alltid roligt att ha en bil som funkar så då är-
Erik:	Då har man ju lite förkunskaper.
Dennis:	Om det är några småfel då behöver man ju inte lämna in den på verkstaden.
Erik:	Man kanske inte är en mekaniker men man kanske kan såna där smågrejer.
Katarina:	Men i jämförelse med svenska, engelska, matte, tror ni inte att ni har användning av det?
Dennis:	Jo.
Erik:	Nah! Finns miniräknare. ((skratt))
Dennis:	Finns ordböcker.
Tommy:	Finns tolkar.
	((alla skrattar))
	(Gruppintervju nr 6)

Eleverna skojar här om att de inte har användning av mattekurserna, svenskkurserna och engelskkurserna i lika stor utsträckning som yrkesämneskurserna eftersom det finns ”miniräknare”, ”ordböcker” och ”tolkar”. Även om det är tydligt att de här skämtar, vill de också förmedla en attityd till dessa ämnen som onödiga. Genom att skämta på detta sätt positionerar eleverna sig som tillräckligt kunniga inom dessa ämnen för att kunna klara sig ute i arbetslivet, och på så sätt kan de också ifrågasätta nyttan med den kunskap som erbjuds på kärnämnena.

8.3.7.3 Att kunna ”connecta” med lärare

I fokusgruppsintervjuerna kommer det också fram att eleverna anser att lärarna har betydelse för hur man gillar skolämnet ifråga, samt för om man brukar arbeta flitigt på lektionerna eller inte. Hur läraren är som person, samt hur väl eleverna anser att de känner lärarna, lyfts här fram som faktorer som kan vara avgörande för vilka förhållningssätt man väljer att inta som elev till olika skolämnen.

De flesta eleverna är nöjda med de lärare de har på programmet och beskriver deras relation som vänskaplig men ibland tjatig från lärarens sida. Här är det många av eleverna som beskriver att de tycker att det betyder mycket för skolarbetet att man kommer överens med lärarna samt att man känner sig respekterad som elev:

Björn: Alltså man behöver ju inte vara omtyckt så (.) utan man-. Man ska ju bara kunna prata med läraren och känna att jag kan prata med dig. Och prata (.) Kanske språka lite grann om fritiden och sånt där. Men är det så att man känner att ”den där läraren tycker inte riktigt om mig utan hans jobb är att lära ut åt mig” och han (.) bara matematik (.) man kan bara prata med han, typ. Då känner man inte samma ro runtikring honom.
(Gruppintervju 3)

Björn beskriver här vikten av att kunna prata med lärarna om andra saker än skolarbetet också, ”lite grann om fritiden och sånt där”. Genom att beskriva hur han inte skulle känna ”samma ro” kring en lärare som har en mer instrumentell relation till sina elever på så vis att ”hans jobb är att lära ut” eller om man bara kunde prata om skolämnet med läraren, ger han här uttryck för att han anser att det är viktigt att som elev också kunna ha en mer personlig relation till lärarna. Jag tolkar det som att Björn här också vill beskriva hur viktigt han anser det är att som elev bli sedd och behandlad som en unik person.

En beskrivning av hur denna personliga relation kan se ut, är enligt eleverna, att man kan ”connecta” med vissa lärare genom att skämta och ha roligt tillsammans.[58] Eleverna beskriver att de upplever det som att det i allmänhet är enklare att skämta med yrkesämneslärarna, men att det bland annat beror på att de känner dem bäst eftersom de också spenderar mest lektionstid på yrkesämnet, samt delar samma intresse för fordon. Så här beskriver en elev sin yrkesämneslärare:

David: Han är helt perfekt alltså som (.) Han skriker aldrig eller blir aldrig sur eller (.) han säger som åt en att: ”Det här var fel gjort”. Annars så är han ju som glad och så här. Så det är ju bästa tänkbara läraren. Helt klart.
(Gruppintervju nr 3)

De flesta eleverna säger också att deras relation till yrkesämneslärarna är viktigare än till andra lärare, dels för att yrkesämneslärarna representerar det ämne som är viktigast i utbildningen, dels för att de också i mångt och

[58] Gruppintervju nr 7.

mycket betraktas som yrkesförebilder. Kalle till exempel anser att det är viktigt att hålla sig väl med yrkeslärarna för att eventuellt kunna få goda rekommendationer av dem så småningom när han ska börja söka sommarjobb.[59]

Även om relationen till kärnämneslärarna beskrivs som mindre viktig i jämförelse med relationen till yrkesämneslärarna anser de flesta eleverna att det är viktigt att komma bra överens med de andra lärarna också. Några elever beskriver dock att den skillnad mellan hur de upplever arbetsklimatet på lektionerna på yrkesämnet respektive kärnämnena till stor del beror på lärarens agerande. I följande intervjucitat beskriver några elever hur de upplever engelsklektionerna:

Fredrik:	Där har vi varit ganska sviniga också.
Martin:	Hon får nog härda mycket.
Katarina:	Varför? Vad beror det på då? Just på engelskan?
Fredrik:	Jag vet inte.
John:	Det är väl typ för att ingen gillar det.
Fredrik:	Hon säger inte åt folk heller.
Martin:	Nej hon kanske inte säger till oss. Det kanske är därför. (Gruppintervju 7)

I denna fokusgrupp beskriver eleverna hur de har varit ”sviniga” på vissa engelsklektioner på så vis att de inte alltid gjort som läraren sagt, utan ägnat mycket tid åt att prata eller göra andra saker under de lektionerna, och att läraren därför får ”härda” mycket. På min fråga om vad det beror på att det blir så får jag två svar. John uttrycker att han tror att det beror på att ingen i klassen gillar engelska, medan Fredrik och Martin tror att det beror på att läraren inte ”säger åt folk” eller ”inte säger till oss”. Jag uppfattar det som att de härmed menar att de delvis anser att det är lärarens fel att de inte alltid arbetar som de borde på engelsklektionerna eftersom hon låter detta ske. De jämför sedan detta med hur de upplever några av de manliga yrkesämneslärarna, att de är ganska ”stränga” jämförelsevis, eftersom de har ”kortare stubin”, men ”bra” på så vis att de är ”roliga” och ”trevliga”. I flera av fokusgruppsintervjuerna beskrivs de kvinnliga lärarna som ”duktiga” men också med mindre smickrande ord som ”sur”, ”tjatig”, ”gnällig”. Några kvinnliga lärare beskrivs också i en fokusgrupp i termer av att vara antingen ”för tydliga” eller ”för otydliga”.[60] Jag uppfattar att detta också hänger ihop med huruvida man tycker att läraren ställer för höga eller för låga krav på eleverna. Enligt eleverna i denna fokusgrupp verkar det som att kraven som kärnämneslärarna ställer på eleverna sällan anses rimliga. I flera av

[59] Individuell intervju nr 18.

[60] Gruppintervju nr 7.

fokusgruppsintervjuerna ger eleverna uttryck för att de främst arbetar disciplinerat på kärnämneslektionerna för att göra lärarna nöjda. Härmed verkar det som om att eleverna anser att de läser kärnämnen för lärarnas skull i första hand, och inte för deras egen.

När eleverna beskriver hur de upplever undervisningen ger de ganska enstämmigt uttryck för att de ofta känner sig begränsade i klassrummet på kärnämnena eftersom det förväntas att man ska vara tyst på de lektionerna och att man därför inte får prata. En del elever väljer att beskriva all undervisning som sker i klassrummet som mycket strikt, exempelvis säger Lars att: ”Om man tar ett steg från stolen då är det nån som kommer och vrålar”. Han känner sig därför mer styrd och kontrollerad på kärnämnena än i verkstaden.[61]

Mina observationsanteckningar vittnar dock om att eleverna faktiskt pratar en hel del på kärnämneslektionerna och att lärarna har en ganska tillåtande attityd till att samtal kan få förekomma mellan eleverna, så länge de inte upplevs som alltför störande. Eleverna har också ganska stor frihet att röra sig runt i klassrummet under lektionstid. Det är exempelvis vanligt förekommande att elever går iväg för att hämta saker ur skåpen, går på toaletten eller går ut för att spotta ut snus under lektionen, utan att det blir någon diskussion om detta. Det är tydligt att den klassrumsnorm som eleverna här beskriver, och att kärnämnena upplevs som strikta på så vis att de måste vara tysta, sitta stilla och göra som läraren säger, inte helt överensstämmer med vad som faktiskt görs på lektionerna.

8.3.7.4 De strikta normerna i klassrummet

I de individuella intervjuerna ger eleverna fler utförliga beskrivningar av hur de upplever kärnämnena. Några av dessa beskrivningar redogörs för nedan.

De elever som upplever kärnämnena som strikta ger uttryck för att det är själva ramarna för undervisningen som gör att lektionerna i klassrummet känns styrda och inrutade. Olle tycker till exempel att schemat skapar mest stress eftersom de enbart har vissa ämnen en gång per vecka i hans klass. Det innebär visserligen att lektionerna är långa, ofta 80 minuter, men Olle upplever att han sällan orkar arbeta koncentrerat under så långa pass.[62] Det innebär också att de elever som någon gång blivit sjuka eller varit frånvarande på grund av andra orsaker, snabbt halkar efter sina klasskamrater vilket givetvis upplevs som stressande. De arbetsuppgifter

[61] Individuell intervju nr 15.
[62] Individuell intervju nr 6.

som eleverna blir tilldelade på kärnämnena beskrivs också som väldigt styrda, särskilt i matematiken där eleverna förväntas följa en fast planering med tydligt angivna arbetsuppgifter och återkommande prov som styr arbetstakten och arbetsinsatsen. Andreas berättar till exempel att han anser att han måste vara flitig hela tiden på mattelektionerna för att inte hamna efter i planeringen och att detta innebär att han sällan kan slappna av på de lektionerna.[63]

Kalle å andra sidan, anser att kärnämneskurserna är bra i sitt upplägg eftersom de går under längre tid, de flesta ett helt läsår, och att det därför finns utrymme till att ta det lugnt ibland men också chans att reparera det man misslyckats med. Det största problemet med kärnämnena enligt Kalle är dock att kärnämnena är tråkiga och meningslösa i sitt innehåll och upplägg. På svenskan brukar han därför sitta och prata med bänkkamraten eller rita istället för att göra arbetsuppgifterna eftersom han helt enkelt inte kan se någon mening med att göra dem.[64] Fredrik berättar att han brukar inta ett liknande förhållningssätt på lektionerna i matematik och han ägnar därför mycket tid till att prata istället för att räkna eftersom han inte kan se någon användning i sitt framtida yrke av den avancerade matematik de måste lära sig. Han beskriver det därför som en medveten strategi att inte ta ”matten på riktigt stort allvar”.[65]

Samtidigt som eleverna väljer att beskriva undervisningen på kärnämnena som strikt ger många av dem också uttryck för att de anser att undervisningen är betydligt mindre strikt på gymnasiet än hur de upplevde att den var på högstadiet. Mattias anser att det skiljer sig väldigt mycket, och att undervisningen på kärnämnena är ”så jävla mycket slappare”. Att han anser detta beror framförallt på det faktum att de har mycket färre läxor och prov på fordonsprogrammet än de hade i hans högstadieklass.[66]

8.3.8 Uppgiftsavvikande språkpraktiker som norm: sätt att skapa gemensamma förhållningssätt, kompensera maktlöshet och undvika tristess

Sammantaget ger eleverna här uttryck för en upplevd skillnad mellan hur arbetsklimatet är på olika lektioner, varav den största skillnaden upplevs mellan yrkesämnet och kärnämnena. Skillnaderna består i att de uppfattar ämnesinnehållet på kärnämnena som något som ligger långt ifrån deras

63 Individuell intervju nr 1.
64 Individuell intervju nr 18.
65 Individuell intervju nr 10.
66 Individuell intervju nr 4.

intresseområden, och att de har svårt att se nyttan med det de lär sig inför sitt framtida yrkesliv. Undervisningen i kärnämnena genomförs dessutom på sådant sätt som eleverna ogillar, då det beskrivs som ”tråkigt”, ”strikt” och påminner alldeles för mycket om högstadieundervisningen till innehåll, metod och form, vilket de flesta anser är negativt eftersom de delar liknande erfarenheter av svårigheter och misslyckanden i dessa ämnen (jfr Korp 2011). Eleverna anser också att lärarna har stor betydelse för hur de uppfattar ämnena. Lärarna på kärnämnena upplevs i vissa fall som att de inte riktigt kan hålla ordning på klasserna samtidigt som eleverna anser att de ställer orimligt höga krav på eleverna. I några av fokusgruppsintervjuerna formuleras också åsikten att eleverna gör uppgifterna i kärnämnena för lärarnas skull i första hand, och inte för att de själva kan se någon mening med arbetet. Förväntningar läggs då på att läraren ensam ska driva arbetet framåt, vilket i sin tur innebär att eleverna i viss mån kan avsäga sig ansvaret för arbetet. Eleverna anser att det är viktigt att upprätthålla en god relation till yrkeslärarna då de inte bara delar intresset för fordon utan också betraktar dessa som yrkesförebilder.

Elevernas beskrivningar av att de i hög grad är styrda och kontrollerade av lärarna på kärnämneslektionerna stämmer inte riktigt överens med mina observationer som också vittnar om att eleverna erbjuds viss frihet och att det exempelvis tillåts en hel del prat mellan elever under lektionstid. Att kärnämneslektionerna beskrivs som strikta beror till viss del på att arbetsformen för undervisningen ses som traditionell och därmed som relativt fast och likriktad. Av elevernas beskrivningar av kärnämnena att döma, att man som elev förväntas arbeta enligt en ganska fast struktur, där alla elever ska göra samma uppgifter under samma tid, och följa lärarens instruktioner och läromedlen till punkt och pricka, har de dessutom liten möjlighet att påverka undervisningens utformning och innehåll. Detta stämmer delvis med mina observationer, men inte helt och hållet då jag har noterat att det till exempel är vanligt förekommande att lärarna planerar tillsammans med eleverna och att de därför ganska ofta får vara med och bestämma över hur olika uppgifter ska utföras, eller hur mycket tid de behöver till uppgifterna. Eleverna har också relativt stor möjlighet att välja att fördjupa sig i områden som intresserar dem inom exempelvis ämnet svenska då flera av klasserna arbetar med olika typer av textgenrer och där tillåts välja innehåll helt fritt, bland annat olika fördjupningar i ämnen för att sedan skriva utredande eller argumenterade texter.

Därtill anser de flesta eleverna att de inte kan se någon praktisk nytta med den teoretiska kunskap som de lär sig på kärnämnena. I elevernas intervjusvar konstrueras därför praktisk kunskap och teoretisk kunskap i opposition till varandra. Normen som framträder i samtalsanalyserna från

svensklektionen, att man som elev förväntas inta en relativt oseriös attityd till ämnet och utföra utmanande handlingar gentemot läraren och klasskamraterna, medan att öppet visa ett intresse för ämnesinnehållet eller att följa lärarens agenda utan ifrågasättanden snarare betraktas som avvikande beteenden, bekräftas delvis av elevernas intervjusvar på så vis att de tydligt ger uttryck för att de är tämligen överens om hur de ser på de olika skolämnenas nytta, och varav svenskämnet är ett sådant ämne som upplevs som meningslöst och därför anses mindre viktigt att lyckas bra i.

Det eleverna ger uttryck för i intervjuerna bidrar samtidigt till en mer komplex förståelse av helklassamtalet, eftersom den upplevelse som eleverna beskriver av tidigare skolmisslyckanden till viss del kan ses som bakgrund till vad som sker under bland annat svensklektionen. Genom att utföra uppgiftsavvikande handlingar, till exempel genom att skämta med eller utmana läraren och klasskamraterna, kan eleverna motverka den känsla av maktlöshet och underordning som de tidigare har erfarenheter av i liknande situationer. Man kan tänka sig att rädslan för att återigen misslyckas samt att tappa ansiktet inför klasskamraterna blir en drivkraft att utveckla olika maktstrategier. Att genom språkpraktikerna skapa en gemensam känsla av ett ”vi” gentemot det som skolan här står för kan på så vis bli ett sätt att göra motstånd mot eller kompensera sin upplevda maktlöshet i skolan (jfr Hatt 2007). Språkpraktikerna i praktikgemenskapen möjliggör på så vis att eleverna kan skapa sig en positiv självbild i relation till tidigare skolmisslyckanden. I denna process görs dock teori och praktik till varandras motsatser, vilket märks i såväl de normer som framträder i samtalsanalysen som i elevernas egna beskrivningar av normerna. Att eleverna betraktar sig själva som mer praktiskt än teoretiskt lagda och väljer att se detta som en motsats till att vara duktig i kärnämnena, görs här till ett hinder för deras lärande i kärnämnena (jfr Korp 2011, 2012; Rosvall 2012). Denna uppfattning vidmakthålls och stärks av språkpraktikerna, samt av de maktrelationer som utvecklas inom praktikgemenskapen, där det blir tydligt att de normer om skolarbete som skapas i förhållande till kärnämnena också är avgörande för olika individers medlemskap i praktikgemenskapen.

8.4 ”Jag är klar nu!”: Att visa vad man kan på yrkesteorin

Trots att eleverna beskriver en stor skillnad mellan hur de upplever yrkesämnena och kärnämnena förekommer stora delar teori i yrkesämnena också, inte bara praktik. En del av undervisningen bedrivs dessutom på traditionellt manér i klassrum och i ganska strikt form. Det är därför intressant att också studera hur eleverna handlar och interagerar i relation till yrkesteorin, vilket ska belysas.

Samtliga klasser har yrkesteori på schemat. Hur yrkeslärarna väljer att lägga upp undervisningen varierar dock mellan klasserna. En del av yrkeslärarna inleder sina kurser genom att låta eleverna läsa mycket teori i början av läsåret så att de senare kan ägna sig åt de praktiska uppgifterna i verkstaden under resten av året. Andra yrkeslärare följer schemat vilket innebär att de teoretiska och praktiska lektionspassen varvas under hela läsåret. Under mina fältstudier som genomförs under två vårterminer är det därför enbart två av klasserna som fortfarande har renodlade lektionspass med yrkesteori varje vecka. Teoripassen är fördelade på tre lektionstillfällen i veckan som vanligtvis är 80 minuter långa vardera. Som exempel på hur dessa lektioner kan gestalta sig återges här delar av ett lektionspass i yrkesteori med en av pojkklasserna. Denna lektion har valts ut eftersom den kan ses som representativ för yrkesteorin i praktikgemenskapen då den innehåller många olika men vanligt förekommande moment, samt därtill återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster. Det gemensamma meningsskapandet som sker i skolsamtalen under denna lektion samt de språkpraktiker som här framträder kan i sin tur visa vilka förhållningssätt och handlingsmönster som förväntas i praktikgemenskapen i relation till den teoretiska delen av yrkesämnet i klassrumskontexten. Härmed belyses de normer om skolarbete som förhandlas fram i denna specifika situation.

Lektionen som i detta fall sträcker sig över en hel eftermiddag, består av två delar och återges därför i formen av två etnografiska beskrivningar. De etnografiska beskrivningarna varvas med citat och referat från intervjuerna där eleverna själva beskriver vilken betydelse viss kunskap inom yrkesteorin har för hur medlemskapet i praktikgemenskapen gestaltar sig. Den första delen av lektionen som beskrivs ägnar eleverna åt gemensamma övningar i läromedlet. Eleverna ska då svara på instuderingsfrågor om el-tillbehör samt om rostskydd. Därefter går läraren igenom de rätta svaren tillsammans med eleverna. Läraren använder här projektor vid genomgången för att visa de rätta svaren men också för att visa bilder på det innehåll som frågorna behandlar. Den andra delen av lektionen ägnas åt individuella prov som eleverna gör via datorer:

Exempel 3. Observation. *Jag är klar nu!* 1YtOL:132a.

Lektionen i yrkesteori börjar efter lunchrasten. Yrkesläraren Hans sitter i sitt angränsande kontor och kommer in i klassrummet först när nästan alla eleverna har kommit in och satt sig. De flesta eleverna är vid gott humör eftersom de pratar och skämtar en hel del med varandra. När läraren kommer in blir de däremot betydligt tystare och lugnare. Nils, som är en av de mest pratsamma i klassen, tystnar helt och ber en av klasskamraterna att skicka honom en av läroböckerna som ligger framme på katedern när läraren

kommer in. Jag uppfattar detta som ett sätt från Nils sida att markera att han är redo att ägna sig åt skolarbetet. Läraren Hans ställer sig längst fram och inleder lektionen genom att berätta att han vill titta i samtliga elevers individuella mappar för att kunna kontrollera exakt hur långt var och en av eleverna har kommit med de teoretiska uppgifterna. Han delar därefter ut en stencil med instuderingsfrågor som handlar om el-tillbehör och som eleverna ska svara på med hjälp av sina läroböcker. Han berättar också att han tänker ha en gemensam genomgång med eleverna av de rätta svaren om en liten stund. Medan Hans delar ut stencilerna berättar han att det inte är så många frågor som eleverna ska svara på, men att han vill att eleverna ska svara så noggrant de kan på dem. Han uppmanar också eleverna att läsa igenom hela texten i läroboken och på stencilen innan de skriver svaren. Det tar en stund innan alla eleverna har uppfattat var i läroboken de kan hitta svaren på frågorna. En elev vill att läraren ska tala om vilka sidor i boken som svaren finns på. Läraren vägrar men eleverna hjälper då varandra med att tipsa varandra om vilka sidor som gäller för de olika frågorna.

Det blir tyst i klassrummet när alla arbetar koncentrerat med att svara på frågorna. Enbart raspet av pennorna mot papperen och något enstaka mummel hörs ibland när eleverna hjälper varandra med att svara på frågorna. Hans upprepar att eleverna bör läsa hela stycken i läroboken och att han förväntar sig att de ska skriva ganska utförliga svar. Medan eleverna skriver går han runt i klassrummet och läser noggrant vad eleverna skriver. Med låg röst ger han enskilda elever tips på hur de kan utveckla sina svar. David hojtar att han är klar: ”Jag är klar nu Hans!”. David och Christer jämför sina svar. Måns är också klar. Hans går dit och läser igenom Måns svar. Han vill att Måns ska förtydliga vad han menar med ett av svaren. Hans kontrollerar Dennis svar också och påpekar att Dennis har missförstått en fråga. De tittar i läroboken tillsammans för att se vad som egentligen står. Fler elever börjar bli klara. De småpratar. Läraren säger att de ska gå igenom de rätta svaren tillsammans sedan när alla blivit klara.

När alla verkar vara klara med stencilen berättar Hans att de ska gå igenom de rätta svaren tillsammans men också att han först tänker visa bilder på olika el-tillbehör. Han går fram och ställer sig vid datorn och startar ett bildspel. Hans pekar på en bild på duken: ”Sjupolig kontakt. Den känner ni igen.” ”Sitter den på lastbilar, eller var sitter den?” Eleverna svarar ”bilar”, ”personbilar” i munnen på varandra. Hans berättar att de även kan sitta på traktorer och undrar vilka funktioner de olika polerna har. Flera svarar ”Blinkers”. Hans vill då veta hur många poler som går åt till det. Någon svarar två. Hans lägger till jorden. Han visar på bilden vilka det är. ”Okej, det var tre. Vad har vi mer?” Eleverna svarar. Till sist finns det bara en pol kvar: ”Är det nån som kan veta vad det kan vara?” Eleverna gissar på flera olika

alternativ. Hans hjälper dem fram till rätt svar. Hans byter till en bild som visar hur ljusen på en lastbil är kopplade. ”Det här behöver ni ju inte kunna utantill utan det finns ju såna här lathundar, etiketter som man kan kolla på.” Samuel öppnar en godispåse. Dennis har fått ett sms från en tjej. Dennis och Martin pratar om vad som står i sms:et. Läraren ignorerar detta och fortsätter sin genomgång. Han byter bild igen och visar en bild på ett trettonpoligt kontaktdon. ”Vars kan man hitta en sån?” Någon svarar, men det är fel svar. Läraren berättar att det är EU-anpassat och förklarar hur det fungerar. Att elsystemet är delat. Han trycker fram nya bilder som visar vilka ljus som är kopplade till donet. Han förklarar också varför ett sjupoligt don skulle vara otillräckligt för en nyare bil. Alla verkar lyssna uppmärksamt.

Hans stänger ned bildspelet och påbörjar genomgången av instuderingsfrågorna som eleverna har jobbat med under lektionen: ”Vad har ni svarat på ettan?”. Nils, som sitter längst fram, blir tilldelad frågan. Nils läser upp vad han har skrivit. Läraren Hans signalerar att svaret kan vara rätt, men att det inte är tillräckligt, och ställer en följdfråga. Nils vet inte. Hans säger då: ”Är det någon annan som har något mer svar?” Någon svarar. Hans fyller i svaret. Han ställer fler frågor av typen: ”Varför…?” ”Går det inte lika bra med…?” ”Och vad är det som händer då…?” Sten och Måns är de som är mest aktiva och svarar på flest frågor. De svarar rätt ut, utan att räcka upp handen. Under lärarens genomgång förekommer det en del retsamma och värderande kommentarer mellan de elever som sitter längst bak i klassrummet. Exempelvis blir Martin kommenterad med ett ironiskt ”Vad duktig du är!” av sin bänkkamrat Dennis då han kan svaret på en enkel fråga som läraren ställer. Vid ett annat tillfälle råkar Fredrik och Dennis svara samtidigt på en av lärarens frågor. Fredrik gestikulerar då till Dennis, som sitter en bit bort, och visar med fingrarna att han har ögonen på honom. Jag uppfattar gesten som skämtsamt hotfull. Dennis hytter med näven tillbaka till Fredrik. Därigenom skapar de en skämtsam konflikt om vem av dem som borde få rätt att först svara på lärarens fråga.

Läraren går därefter igenom några frågor som handlar om navigationssystem. Eleverna hjälps åt att svara på frågorna. Alla verkar vilja vara aktiva, men det är de elever som svarar först som får ordet. Några svar låter läraren de andra eleverna få utvärdera: ”Är ni nöjda med svaret?”. Eleverna svarar ja. Läraren signalerar därefter att genomgången av frågorna är klar. Han konstaterar att det är en stund kvar till rasten och plockar upp en ny bunt med stenciler som han delar ut till eleverna. Eleverna jobbar tysta och koncentrerade med de nya instuderingsfrågorna som handlar om rostskydd. Enbart ljud från den angränsande verkstan hörs. Tommy och Fredrik tävlar om vem som först lyckas bli klar med instuderingsfrågorna. Stundvis retas de med varandra genom att anklaga varandra för att svara fel

eller för att fuska. Stundvis hjälper de varandra genom att tipsa varandra om var de kan hitta de rätta svaren i boken samt genom att tillåta varandra att tjuvkika på varandras papper. Måns signalerar till läraren att han är klar med alla frågorna. Läraren kontrollerar Måns svar. Tommy och Fredrik diskuterar en fråga om rostskydd som de tycker är svår att svara på. John berättar att han brukar använda underredsmassa på sin rostiga epa-traktor. Sten, Martin och Dennis börjar beskriva skicket på sina epor. Samtalet utmynnar i en jämförelse av hur långt var och en har kört med sina epor. Tommy utropar ”Fan, vad tråkigt det här är!” med hög röst och åsyftar instuderingsfrågorna. Fredrik, Dennis, Martin och Sten övergår till att samtala om mopeder och jämför vem av dem som har kört sönder mest på sina moppar. Sten räknar upp allt han har förstört. Dennis kommenterar detta med ”Nu kommer värstingen”. Resten av klassen deltar nu i samtalet i egenskap av lyssnare. De skrattar åt Stens berättelser om hur han bränt tusen topplockspackningar samt rensat flera kedjedrev på sin moped.

Läraren Hans märker att många är klara med instuderingsfrågorna och föreslår att de ska gå igenom svaren innan de tar rast. ”Och så får ni skriva eftersom, ni som har någon kvar” säger han och öppnar ett dokument på datorn som innehåller instuderingsfrågorna så att dessa blir synliga på projektorduken. Läraren försöker nu fördela ordet så att de elever som hittills inte fått svara på någon fråga får möjlighet till det. Då läraren signalerar att svaren inte är tillräckliga fyller ofta Måns eller Sten i. David räcker upp handen för att få möjlighet att svara. Läraren berättar vad lacken innehåller för olika skikt och att nya bilar har väldigt tunn lack som består av vattenbaserade och miljövänliga färger vilket innebär att det är lätt att få stenskott. Flera elever är här aktiva med att ställa frågor till läraren om hur man praktiskt ska gå tillväga när man lagar rost. En elev signalerar till sist att det är tid för rast. Eleverna går ut och lämnar sina häften på bänkarna eftersom de snart ska återkomma.

8.4.1 Att visa vad man kan på yrkesteorin: Sammanfattande analys

Under denna del av lektionen arbetar eleverna alltså självständigt med uppgifter på stenciler om el-tillbehör och rostskydd som ska besvaras med hjälp av läroboken. Läraren uppmanar eleverna flera gånger om att de ska läsa frågorna och texten noggrant och försöka svara så utförligt som möjligt på frågorna, vilket han senare kontrollerar att de gör genom att gå runt och läsa vad varje elev har svarat. När eleverna arbetar enskilt är de tysta och mycket koncentrerade. Några elever samarbetar med varandra, men de flesta verkar vilja lösa uppgifterna själva för att sedan kunna signalera till läraren när de är klara och visa upp vad de har svarat. Vid genomgången av

de rätta svaren är många elever aktiva och visar att de vill svara på frågorna. Eftersom ingen handuppräckning förekommer, händer det ofta att elever pratar i munnen på varandra. Några av frågorna, de som gäller trettonpoliga kontaktdon till exempel, finns inte i boken. Läraren försöker då få eleverna att gissa eller resonera sig fram till de rätta svaren, vilket de också gör. De gissningar som förekommer är allvarliga försök, och kommenteras därför inte heller av andra. Sammantaget präglas det lärarledda helklassamtalet av uppgiftsorienterade handlingar från eleverna. Det förekommer också uppgiftsavvikande handlingar. Dennis och Martin pratar exempelvis om det sms som Dennis får och Samuel äter godis. Dessa handlingar görs dock inte inför alla och läraren väljer inte heller att uppmärksamma dem, vilket gör att de inte verkar upplevas som särskilt störande. I genomgången av de rätta svaren får eleverna chans att visa för läraren och för de andra i klassen vad de kan. Två elever är här mest aktiva och visar att de kan mycket genom att kunna många svar och säga dessa snabbt. Ingen kommenterar detta. Eleverna lyssnar uppmärksamt på lärarens beskrivningar av hur el-tillbehören kan se ut i nyare lastbilar.

När eleverna arbetar enskilt eller svarar på lärarens frågor hjälper de varandra eller konkurrerar med varandra om vartannat. En uppgift som handlar om rost leder till att eleverna börjar berätta om sina egna erfarenheter av fordon och särskilt om vad man har kört sönder. Berättandet görs på ett konkurrerande sätt på så vis att det verkar som att man vill berätta vem som är ”värst” i sammanhanget. När läraren går igenom de rätta svaren till den andra stencilen tillsammans med eleverna ser han till att försöka fördela ordet så att de elever som inte har fått svara tidigare nu får en fråga. Läraren låter också eleverna själva få värdera varandras svar med ”Är ni nöjda med svaret?” Två elever hjälper här till att fylla i de svar som anses otillräckliga. När de kommer in på frågorna som handlar om rostbehandling vill eleverna veta mer om hur man gör, och ställer därför många frågor till läraren om detta. Detta engagerar många av eleverna och de glömmer därför nästan bort att det blivit tid för rast.

Eleverna visar här betydligt större intresse för att vilja följa lärarens agenda än på svensklektionen som återgivits tidigare i kapitlet. De flesta av elevernas handlingar är uppgiftsorienterade även om det märks att mer och mer uppgiftsavvikande handlingar förekommer ju längre lektionen lider, exempelvis utropar Tommy vid ett tillfälle att det är ”tråkigt”. Några elever börjar också samtala om andra saker än arbetsuppgifterna så småningom, vilket gör att fler och fler av eleverna tappar koncentrationen. Elevernas handlingar vittnar om att de är intresserade av att lära sig innehållet trots den strikta och traditionella formen som undervisningen bedrivs på. Språkpraktikerna som här framträder visar också att de anser att det är

viktigt att visa upp vad de kan inför läraren och för sina klasskamrater. Att kunna mycket om fordon, exempelvis genom att visa att man kan svara på frågorna som läraren ställer, eller genom att demonstrera via berättelser att man har mycket erfarenheter av fordon, framträder här som normerande i relation till skolarbetet i yrkesteori.

8.4.2 Elevernas beskrivningar av den kunskap som värderas

I intervjuerna med eleverna beskriver också de flesta eleverna att ett visst intresse och viss kunskap om fordon är viktigt för att kunna passa in i praktikgemenskapen. Detta uttrycks kanske tydligast av de elever som upplever att de i viss utsträckning saknar detta intresse och denna kunskap. Exakt vad detta innebär belyses närmare i de intervjucitat som följer.

8.4.2.1 Vikten av fordonsintresse och fordonskunskap

På min intervjufråga om hur eleverna anser att man bör vara som elev för att passa in i deras klass, var det oftast enklare för eleverna att beskriva hur man inte bör vara för att passa in. Ur dessa beskrivningar, av hur en person som inte skulle passa in i klassen skulle vara, framträder en mer eller mindre tydlig norm om att man som fordonselev inte bör avvika alltför mycket från de andra ifråga om fordonsintresse och fordonskunskap:

Katarina:	Ja. Kan ni ge nåt exempel på nån som inte skulle passa in i er klass?
Patrik:	En som inte går fordon.
Katarina:	Som inte har fordonsintresse?
Patrik:	((svarar ja på inandning))
Katarina:	Så det är alltså nånting man måste ha för att kunna känna att man-?
Nils:	Ja, helst ska man ha det.
Katarina:	Om man vill vara en i gruppen? Mm. Hur mycket fordonsintresse måste man ha då för att känna sig-? Måste man kunna mycket?
Nils:	((skrattar)) Nehej. Tillräckligt.
Katarina:	Kan du försöka beskriva, vad är det man ska kunna?
Patrik:	Allt. Nästan.
Katarina:	Räcker det med att man kan köra nånting eller ska man helst-
Nils:	Veta vad man kör också.
	(Gruppintervju nr 5)

I denna fokusgruppsintervju beskriver Patrik hur ”En som inte går fordon” inte skulle passa in i klassen och när jag tolkar det som att han menar fordonsintresset framhävs detta också av Nils. Nils ger också uttryck för att en viss nivå av kunskap om fordon också krävs för att man ska passa in i

praktikgemenskapen. På min fråga om hur mycket man behöver kunna ger eleverna svaren ”Tillräckligt”, ”Allt. Nästan”, samt att man helst ska kunna köra lite och ”Veta vad man kör också”. Eleverna i denna fokusgrupp anser att de själva kunde tillräckligt när de började på programmet men också att de lärt sig mycket under utbildningens gång. Att kunna ganska mycket om fordon framhävs här alltså, liksom i fler intervjuer, som något som eleverna anser vara viktigt för att kunna passa in, men samtidigt verkar det vara viktigt att inte tro att man har mer kunskap än andra, att döma av andra fokusgruppers beskrivningar:

David:	Jag tycker man -. Alltså bara personen inte är nån -. Alltså helst (.) Jag känner nån som kan vara nån besserwisser och så vet man ”så är det ju inte”. Alltså om jag säger typ, på ett ungefär, så: ”Jamen det är exakt bla bla bla”. Det kan vara lite störande. Men annars-
Sten:	Ja. Dom som tror att dom vet för mycket (.) alltså dom som -. Man är ju duktiga på olika saker, det är ju ba så, men-
David:	Då kan man ju ändå hellre dela med sig av det man kan istället för att kommentera andras erfarenheter. Annars tycker jag=
Björn:	=Man ska inte komma och tro att man är störst, bäst och vackrast precis.
David:	Nej det kan man störa sig på. (Gruppintervju nr 3)

I denna fokusgruppsintervju beskriver eleverna att ”besserwissrar” inte skulle passa in i deras klass. Sten beskriver dessa elever som inte skulle passa in som ”Dom som tror att dom vet för mycket” men lägger sedan till att ”man är ju duktiga på olika saker”. Jag uppfattar det som att han här försöker beskriva hur besserwissrar kan vara, och att det är elever som tror att de kan allt, det vill säga, även saker som de egentligen inte kan någonting om. David tillägger att det i så fall är bättre att dela med sig av det man kan istället för att ”kommentera andras erfarenheter” men blir senare avbruten av Björn som sammanfattar det hela med att man som elev inte ska ”tro att man är störst, bäst och vackrast precis.” I många av de andra fokusgruppsintervjuerna väljer man att beskriva en liknande typ av person som denna ”besserwisser” som någon som inte skulle passa in, och när jag ställer uppföljande frågor om detta beskriver de hur en sådan elev skulle kunna uppfattas som ”dryg” i betydelsen jobbig och därför inte bli särskilt omtyckt i praktikgemenskapen.

Den norm som här framträder i elevernas intervjusvar är att man som elev bör visa att man har viss kunskap, företrädelsevis om fordon, men samtidigt inte tro eller ge sken av att man kan mer än andra genom att exempelvis

uttala sig om saker som man egentligen inte kan någonting om eller genom att kommentera andras brister.

Att ett fordonsintresse och vissa kunskaper och erfarenheter av fordon har betydelse för om man vågar prata eller inte, kommer också fram i några andra elevintervjuer där en elev berättar att han länge kände sig utanför gemenskapen i sin fordonsklass i början av läsåret eftersom han nästan aldrig hade mekat innan han började på programmet,[67] samt i en annan elevs berättelse om att han ibland brukar låtsas kunna mer om skotrar än han egentligen gör för att få delta i samtalen som förekommer i hans klass.[68] Sammantaget verkar det som att eleverna måste balansera sitt sätt att vara när det gäller vilken kunskap man väljer att visa upp inför klasskamraterna. Att ha fordonsintresse samt vissa erfarenheter av fordon anses viktigt, men den kunskap man innehar ska vara lagom på så vis att man till exempel inte bör tro att man kan mer än andra.

8.4.2.2 Rädslan för att göra bort sig

Att ett visst fordonsintresse och viss fordonskunskap anses viktigt för att passa in i praktikgemenskapen blir också tydligt i några intervjuer med elever där det framkommer att de ofta väljer att vara tysta istället för att delta i samtalen som förs i deras klass på grund av en känsla av att de inte har lika stort fordonsintresse eller lika mycket kunskap om fordon i form av erfarenheter som de andra.

Samuel och Mattias berättar att de sällan deltar i skolsamtalen i sin fordonsklass överhuvudtaget i jämförelse med hur det var när de gick i högstadiet:

Katarina:	Nej. Men om ni jämför med tidigare erfarenheter då? Hur det var i förra klassen. Du sade nånting om att du pratade mer då. ((till Samuel))
Samuel:	Mm.
Katarina:	Vad beror det på att du pratade mer då? Än nu?
Samuel:	Jag vet inte. Man kände dom mer (.) man visste vad dom pratade om. Man (.) Jag vet inte (.) visste vad dom var intresserade av. Jag vet inte.
Mattias:	Ja men dom har man typ känt hela livet. Jag har ju gått-. Vi hade ju gått i samma klass sen typ ettan tills nian så då känner man varandra ganska väl. Så då kan man ju prata om det mesta. (Gruppintervju nr 4)

[67] Gruppintervju nr 9.
[68] Individuell intervju nr 12.

I högstadiet vågade de vara mer aktiva i skolsamtalen eftersom de kände klasskamraterna bättre och kände till deras intressen. Jag tolkar elevernas svar som att de här beskriver hur deras avvikande fritidsintressen och bristande erfarenheter av fordon upplevs som ett hinder för dem att våga delta i samtalen i fordonsklassen. Att detta upplevs som ett hinder kan jag också förstå utifrån min kännedom om klassens samtalsklimat, som stundvis kan verka ganska hierarkiskt och hårt, vilket eleverna också beskriver med egna ord:

Mattias:	Det finns vissa som tror att de har större frihet än de andra.
Samuel:	Ja det kan jag hålla med om.
Katarina:	Okej. Och hur märks det då?
Mattias:	Ja. Dom kanske är lite mer uppkäftiga än andra och så (.) Ja. Överhuvudtaget känns det bara så.
Katarina:	Mm. Tror du att det är vissa som känner sig begränsade? Känner ni er begränsade i klassrummet typ ibland?
Mattias:	Mm. Det beror ju på.
Samuel:	Nja.. Lite grann. Det är väl (.) Jag vet inte vad jag ska säga -
Mattias:	Det beror på vilka situationer man -
Samuel:	Det är fortfarande skillnad från nian och nu.
Mattias:	Om man säger så -
Katarina:	Kan du beskriva? Kan du försöka beskriva den skillnaden?
Samuel:	Nämen. Det var ju som jag sa, att man vågade säga mer än vad man gör nu.
Katarina:	Ja. Men vad skulle hända om du skulle prata mer här då?
Samuel:	Det skulle säkert inte hända nånting. Jag vet inte. ((skratt))
Katarina:	Det är bara en känsla du har?
Samuel:	Ja.
Mattias:	Mm. Man känner ju sig säkrare när man är med dom man känner sedan tidigare. Så om man säger nånting så att man gör bort sig så gör det inte så mycket om man gör bort sig när man säger det (.) för man har ju känt dom så länge så det är ju inte så stor grej. Men jag tror inte att det skulle vara så speciellt om man säger nånting här heller som man gör bort sig på heller, för jag tror inte dom bryr sig så jävla mycket. Men ändå (.) Man vill ju egentligen prata.

Samuel och Mattias berättar här att de anser att det finns vissa i deras klass som tror att de har större frihet än andra. Detta märks genom att de eleverna ”kanske är lite mer uppkäftiga” än andra och att det är något som ”känns”. Jag tolkar det som att Samuel och Mattias här menar att det finns vissa elever i deras klass som tar sig friheter och kommenterar eller vaktar på andra elevers samtalsbidrag. Samuel och Mattias beskriver här också hur de upplever sig begränsade i klassen ibland på så vis att de inte alltid vågar prata. De säger att det varierar beroende på situationen, men upplever ändå

att det är en stor skillnad mellan nian och gymnasiet. Eleverna menar att rädslan för att göra bort sig är större i gymnasieklassen där man inte känner varandra lika väl som man gjorde i högstadiet. Trots att Samuel här resonerar om att det nog inte skulle vara så farligt att göra bort sig i den nuvarande klassen heller, eftersom de övriga i klassen kanske inte bryr sig så mycket, beskriver han här att hans osäkerhet och rädsla för att det skulle kunna kan bli en stor grej gör att han ofta väljer att vara tyst istället för att delta i många av samtalen i klassen. Jag får intrycket av att Samuel och Mattias här med sina rädslor för att ”göra bort sig” främst syftar på situationer då de måste prata inför hela klassen, exempelvis svara på lärarens frågor, och att de då är rädda för att råka säga fel saker och därigenom blotta sin okunskap.

8.4.3 Rätt kunskap som norm: språkpraktikerna som verktyg för att våga delta i praktikgemenskapen

Då eleverna verkar anse att medlemskapet i praktikgemenskapen till stor del bygger på att man kan uppvisa att man har intresse, kunskap och erfarenhet om fordon innebär detta alltså att de elever som anser att de saknar de kunskaper som värderas högt inte heller vågar delta i praktikgemenskapen fullt ut. Här kan man också tänka sig att det därtill handlar om att de också anser att de inte behärskar språkpraktikerna i praktikgemenskapen. Rädslan för att inte kunna delta i de språkliga aktiviteterna på rätt sätt, exempelvis för att säga fel eller för att bli utsatta för värderande kommentarer av klasskamraterna, blir här avgörande för hur dessa elever väljer att handla i klassrummet. De elever som förkroppsligar normen, d.v.s. innehar rätt sorts kunskap, blir också de som innehar högst status och som därmed kan reglera andra. Språkpraktikerna fungerar här som ett verktyg för dessa maktrelationer.

8.5 ”Där satt den!”: Att lyckas på prov i yrkesteori

Att viss fordonskunskap innebär status bland eleverna även om den är teoretisk blir tydigt när eleverna lite senare under samma lektion i yrkesteori som återgivits ovan ska göra ett individuellt prov på det moment som de just har gått igenom. Hur eleverna väljer att agera och förhålla sig i relation till denna uppgift belyses härnäst i form av en etnografisk beskrivning.

Exempel 4. Observation. *Där satt den!* 1YtOL:132b.

Efter rasten ska eleverna göra prov på några av momenten i yrkesteori som de har klarat av i läroböckerna. Proven görs via dator i ett speciellt program som finns på skolans intranät. När eleverna gör prov på datorerna loggar de

in via sina individuella användarnamn. Läraren Hans visar en lista via projektorn över vilka delprov som eleverna hittills har gjort så att alla elever kan se vilka prov de har klarat av eller inte. Han låter därefter listan ligga kvar fullt synligt så att eleverna kan se sina avklarade prov och resultat allteftersom de görs. Eleverna börjar göra proven. De flesta måste göra El A. Trots att provet ska göras individuellt är det ett par elever som ändå samarbetar för att svara på en del av frågorna. Läraren säger ingenting om detta. Provfrågorna består ofta av flera valbara alternativ och därför uppstår också ibland meningsskiljaktigheter om vilka svarsalternativ som är de rätta. De flesta eleverna försöker jobba koncentrerat och verkar vilja göra bra ifrån sig vilket märks på några ängsliga kommentarer som fälls av de elever som anser att de är oförberedda inför provet. Det märks också på de många svordomar som fälls när någon råkat svara fel på någon fråga. När proven är klara visas andel rätt i procenttal på projektorduken. Då resultaten är under 50 % rätt anses de dåliga och kommenteras då högt av eleverna själva med exempelvis ”Jävlar, vad dåligt!” eller ”Det där måste jag göra om!” Några elever som är tydligt missnöjda ber läraren ta bort deras provresultat helt och hållet från listan, och väljer därefter att göra om proven. Elever som lyckas bra på proven kommenterar också detta själva, men då i formen av glada utrop. Två elever som lyckas bra på ett av proven, Fredrik och Björn, får beröm av läraren, vilket gör dem mycket stolta och glada.

Under lektionen lyckas Tommy få 100 % på ett av proven. Han utropar ”Där satt den!” men blir då anklagad av Fredrik för att fuska. Fredrik och Tommy fortsätter sedan att duellera med varandra på skoj samtidigt som de hjälper varandra med vissa av de svåra frågorna. Några elever uttrycker frustration över att frågorna är så långa och därmed jobbiga att läsa, och över att svarsalternativen är så många att välja bland. Några elever har problem med att deras datorer förlorar sin uppkoppling och att proven därmed hänger upp sig så att de måste börja om från början. Många elever verkar angelägna om att jämföra sina resultat med andra, samt om att kontrollera att de hunnit lika långt som andra. Samuel och Sten uttrycker öppet tvivel på sina förmågor och säger båda två att de tycker att proven om el är för svåra eftersom de inte har hunnit träna tillräckligt innan. Till sist ger Sten upp helt och hållet. Han stänger av sin dator, går och hämtar sin jacka i skåpet och går och sätter sig i bänken igen i väntan på att få sluta lektionen. I samma veva börjar John att retas med Martin genom att försöka övertala honom till att välja fel svarsalternativ. På ett av proven får Martin därför inga rätt alls. De skrattar båda gott åt detta. Martin tycker att han i alla fall borde fått ”underhållningspoäng” därför. Stämningen blir mer uppsluppen ju längre lektionen lider. Datorerna börjar också krångla mer och mer. Läraren går runt för att försöka hjälpa de elever vars uppkoppling hänger sig. Till sist ger fler elever upp försöken att svara på provfrågorna och startar spel på

datorerna istället. När läraren märker att så många av eleverna håller på med andra saker än med prov, höjer han rösten och påbörjar en mening med ”Hörni..” Eleverna tar detta som en signal på att lektionen är slut och han hinner därför inte säga mer förrän eleverna har börjat packa undan sina datorer. Läraren uppmanar eleverna att ställa upp sina stolar på bänkarna innan de går, vilket de också gör innan de sakta börjar röra sig mot dörren.

8.5.1 Att lyckas på prov i yrkesteori: Sammanfattande analys

När eleverna ska göra prov på datorerna ser läraren alltså till att göra provresultaten fullt synliga för alla. Detta innebär att det förekommer en del ängsliga kommentarer från elever som är oroliga för att inte klara gränsen för godkänt på detta moment som anses svårt. Det innebär också att det förekommer att elever öppet visar sitt missnöje över sina resultat genom att svära eller att be läraren att radera de resultat som är dåliga från listan. De elever som lyckas bra visar däremot öppet att de är stolta genom att kommentera sina bedrifter. De får också beröm av läraren. En elev lyckas få 100 % rätt på ett av de svåra proven men blir då anklagad för att fuska av sin bänkgranne. Datorernas uppkoppling krånglar ibland vilket gör att proven hänger sig och eleverna måste börja om. Detta upplevs som frustrerande, men kan kanske också kunna användas som ursäkter av vissa elever för att inte behöva slutföra proven. När lektionen börjar lida mot sitt slut börjar en grupp elever att retas med varandra genom att trycka på varandras tangentbord eller lura varandra till att välja fel svarsalternativ så att de inte klarar gränsen för G på proven. Eleverna verkar tycka att det är roligt och låter därför detta ske. Dessa elever visar därmed också att de egentligen inte tar proven på fullt allvar. Så småningom ger fler och fler elever upp, och börjar spela spel på datorerna istället för att göra prov. Läraren låter detta ske. Jag uppfattar att det är det faktum att datorerna krånglar, att provet upplevs som svårare än vanligt, samt att det är sent på eftermiddagen och att eleverna därför börjar tappa koncentrationen som gör att lektionen till sist avslutas lite tidigare än vanligt.

Eleverna visar här på flera sätt att de är måna om att lyckas bra på proven i yrkesteori och det är därför handlingsmönster som blir normerande. Detta märks främst på hur de elever agerar som upplever att de inte lyckas med att uppfylla förväntningarna som ställs på dem. Några elever ger då upp sina försök helt och hållet, och några elever börjar retas med eller leka med varandra. Eftersom provresultatet görs fullt synliga inför alla i klassen blir det också viktigt för eleverna att kommentera sina egna bedrifter, vare sig de anser att de lyckas bra eller misslyckas. Jag uppfattar de språkpraktiker som här framträder: svordomarna, anklagelserna om fusk, samt klagomålen på datorernas uppkoppling som olika språkliga strategier som olika eleverna

använder för att upprätthålla en föreställning av att de egentligen kan bättre än vad de presterar.

8.5.2 Elevernas beskrivningar av skolprestationer i yrkesämnet

I intervjuerna berättar eleverna att det är relativt vanligt förekommande att man retas med varandra angående provresultat. Detta kan bl.a. förklara språkpraktikerna som framträder under provet i yrkesteori som skildras ovan. Hur retandet görs och vad detta får för betydelse för vilka normer som skapas belyses närmare i texten som följer.

8.5.2.1 Att hålla koll på varandra

Eleverna berättar att man sällan samtalar om betyg eller skolprestationer med varandra, men att det förekommer att man jämför provresultat med varandra i teoriproven som man gör i yrkesämnet. Syftet med detta är ofta man vill skämta eller retas med varandra ”om nån lyckas riktigt dåligt på något prov” men att detta i så fall sällan tas personligt. Dennis berättar att han brukar skryta ibland om han råkar lyckas bra på något prov i yrkesteorin, men att han sällan brukar klanka på dem som lyckas dåligt, annat än på skämtsamt sätt.[69] Tommy beskriver på liknande sätt att det förekommer en del skämt om den ”pluggigaste” eleven i hans klass och om den ”sämsta” eleven, men att de två elever som ofta blir utsatta för detta alltid skrattar som svar, vilket Tommy ser som ett tecken på att de två inte tar åt sig.[70] I en fokusgrupp berättar en elev, Joakim, att det händer att han blir utsatt för retsamma kommentarer från sina klasskamrater när det inte går så bra för honom i yrkesämnet, exempelvis ”att man inte kan nånting och sånt”, men att han då oftast väljer att inte reagera alls på detta: ”Man brukar bara ignorera och går bara iväg”.[71] Jag uppfattar det som att Joakim här menar att han medvetet ignorerar de retsamma yttranden som fälls om hans provresultat eller arbetskapacitet i verkstaden. Därmed behöver han inte förhålla sig till dem och huruvida han uppfattar dem som skämt eller inte. Han behöver inte heller avslöja om han tar åt sig eller känna kravet på sig att försvara sig. Att kommentarerna och skämten om hur väl man lyckas i yrkesämnet uppfattas på olika sätt av olika elever blir här tydligt.

I en annan intervju beskriver Fredrik att det är särskilt viktigt att visa att man kan mycket på yrkeskurserna: ”Så att man inte är helt borta. För då blir man utskrattad.” Även om Fredrik anser att utbildningen är ”slapp” på så vis

---

[69] Gruppintervju nr 6.

[70] Individuell intervju nr 12.

[71] Gruppintervju nr 9.

att han anser att han knappt behöver plugga, finns det ändå en undre gräns som han måste över för att inte bli ”utskrattad”. Fredrik tycker att han ligger ganska bra till i yrkesämneskurserna och berättar att han håller koll på var de andra ligger så att han varken ligger före eller efter dem. Just nu ligger han lite före de flesta men ”då de kommer ikapp en då kan jag dra ifrån igen”. Lika viktigt som att undvika att bli utskrattad är det också att inte ”gnälla” för mycket på yrkesämnet om man skulle råka hamna efter de andra, eller blir less på någon uppgift i yrkesämnet, då själva gnällandet kan innebära förlust av status i gruppen.[72]

Eleverna verkar alltså jämföra sig med varandra vad gäller prestationerna i yrkesämnet. Att eleverna så ofta jämför sig med varandra får också andra konsekvenser. Några av eleverna som jag intervjuar är äldre än sina klasskamrater av olika anledningar. Två av dessa, Björn och Johannes, beskriver att de tycker att det är jobbigt att vara äldre än de andra i sin klass eftersom de därmed förväntas kunna mer än sina klasskamrater, vilket de inte tycker att de gör. De anser snarare att de har svårt att hålla jämn takt med vad de andra presterar i klassen beroende på läs- och skrivsvårigheter och koncentrationsproblematik. De förväntas också ha mer erfarenheter av fordon än de andra i klassen eftersom de är äldre än de andra. Johannes, som har fyllt 18 år, men ännu inte har lyckats ta något körkort tycker att detta känns extra jobbigt.[73]

8.5.3 Att prestera lagom som norm: att undvika eller uthärda det skämtsamma retandet

I intervjuerna ovan framgår det att eleverna verkar ha god kännedom om hur de ligger till i förhållande till de andra i klassen inom yrkesämnet. Det framgår också att det är vanligt att eleverna jämför sina provresultat i ämnet yrkesteori med varandra, samt att det förekommer att elever använder provresultaten som sätt att retas eller skämta med varandra i praktikgemenskapen. Det beskrivs som vanligt att man främst retas med de elever som lyckas bäst och sämst på proven, men att detta sällan tas på allvar. Jag uppfattar att det är det faktum att språkpraktikerna kännetecknas av en skämtsam stil som möjliggör dessa sätt att retas med varandra i praktikgemenskapen. Retandet får dock konsekvenser för enskilda individer vilket märks i flera av intervjucitaten ovan. Fredrik försöker till exempel se till att arbeta i lagom takt och prestera på lagom nivå för att undvika att bli ”utskrattad”. Joakim verkar ofta bli utsatt för retsamma kommentarer från de andra angående sina dåliga provresultat eftersom han beskriver vilka

[72] Individuell intervju nr 10,

[73] Individuell intervju nr 8 och nr 9.

strategier han brukar använda sig av då detta händer. Han signalerar därmed att retandet är något som han måste uthärda. Att retandet om prestationerna i yrkesämnet är något som måste uthärdas signalerar också de elever som är äldre än de andra i sina klasser och som anser att de bedöms utifrån en annan måttstock än sina klasskamrater. Därmed verkar det som att eleverna i praktikgemenskapen betraktar ålder som en faktor som är av stor betydelse för de förväntningar som ställs på olika individer när det gäller vilka prestationer och kunskaper man uppvisar i yrkesämnet. I detta fall åsyftas både de teoretiska och praktiska momenten i yrkesämnet. Eftersom eleverna här beskriver att det finns en risk att man kan bli måltavla för skämt eller retsamma kommentarer om man sticker ut alltför mycket från de andra i praktikgemenskapen vad gäller prestationer i yrkesämnet blir det normerande handlingsmönstret att man helst bör hålla sig i mellanskiktet eftersom allt annat kan innebära en potentiell förlust av status.

8.6 ”Den dagen jag skulle plugga”: Att lyckas på prov i matematik

I kärnämnena gäller det också att inte sticka ut allt för mycket från de övriga medlemmarna i praktikgemenskapen vad gäller skolprestationer. Här verkar det dock vara allra viktigast att tona ned sina prestationer vilket belyses i nästa samtalsanalytiska exempel från en matematiklektion i en av de könsblandade klasserna då några elever diskuterar sina provresultat. Samtalssekvensen har valts ut eftersom den tydligt illustrerar hur eleverna tillsammans förhandlar fram vad som blir gemensamt förhållningssätt och handlingsmönster till prov i matematik i praktikgemenskapen.

Det är första lektionen på dagen. Lektionen inleds med att läraren Catrin lämnar tillbaka ett prov som klassen gjorde förra veckan. Innan hon går runt i klassrummet och lämnar tillbaka proven skriver hon poänggränserna för G och VG på tavlan och berättar att de ska gå igenom några saker i provet tillsammans eftersom det finns några uträkningar som eleverna varit särskilt slarviga med. De flesta eleverna tittar bara snabbt på betyget längst bak i provhäftet och börjar sedan prata med sina bänkkamrater om annat. Joakim och Amanda däremot, som sitter längst fram i klassrummet, pratar om sina provresultat:

Exempel 5. Samtal. *Den dagen jag skulle plugga.*
3MaOL:73. Sekvens 1. Tid 2.15–2.45.

```
Joakim: Puh! Tur! Jag fick G minus.
Amanda: OH! Jag fick 16, 16 poäng!
Joakim: Hur[mycket?
Sara:       [Vad sa du?
Amanda: 16.(.) Jag är ju fan FÖRVÅNAD!
```

Jag brukar ju kunna få typ fem i vanliga fall.
Joakim: Du kanske rent av har <pluggat>?
Amanda: >Den dagen jag skulle plugga till Ett matteprov!< ((skratt))

Samtalet inleds här av Joakim som lättat konstaterar att han klarat gränsen för godkänd. Han pustar ut ljudligt, säger ”tur” och berättar att han klarat betyget för godkänt med en knapp marginal. Joakim signalerar härmed att han inte trodde att det skulle gå så bra, men kan också ge uttryck för att han inte anser att han egentligen har så mycket möjligheter att påverka provresultatet då det snarare ses som en fråga om tur eller otur. Amanda utropar därefter ”OH!”, vilket hörs i hela klassrummet. Sedan förklarar hon utropet för de som sitter närmast henne med att berätta att hon har fått 16 poäng på provet. Hon låter förvånad och glad på rösten. Joakim och Sara frågar nästan samtidigt ”Hur mycket?” och ”Vad sa du?” och visar därmed att de också är förvånade över Amandas, i deras tycke, höga poäng som ligger tre poäng över gränsen för godkänd. Amanda repeterar sitt provresultat och lägger sedan till att hon är ”fan förvånad” eftersom hon ”brukar ju kunna få typ fem i vanliga fall”. Därigenom bygger Amanda vidare på Joakims underliggande antagande om att provresultatet mer ses som ett utslag av andra faktorer än som resultat av den egna insatsen eller flitigt skolarbete. Genom att bland annat höja rösten kan Amanda uttrycka tydlig förvåning, och lyfta fram att hon brukar lyckas mycket sämre på proven. Joakim sedan ställer frågan: ”Du kanske rent av har pluggat?”. Frågan är formulerad som ett retsamt påstående och via denna samtalstur kan Joakim både ifrågasätta trovärdigheten i Amandas uttryckta förvåning och anklaga henne för att ha pluggat. Amanda replikerar snabbt med ”Den dagen jag skulle plugga till ett matteprov” och skrattar. Genom att svara så avfärdar hon Joakims anklagelse om hon skulle ha pluggat inför provet som helt orimlig och befängd.

I denna samtalssekvens som bara varar i 30 sekunder är det alltså först Joakim som tar samtalsturen och uttrycker lättnad över att ha klarat provet. Amanda ger sedan ifrån sig ett kort utrop i vad jag uppfattar som en glädjeyttring av att ha klarat provet med marginal. Joakim och Sara blir förvånade över detta men Amanda själv uttrycker mest förvåning över att ha lyckats så bra på provet. Det är tydligt att Amanda först verkar glad över sitt provresultat, men sedan försöker tona ned det sin egen insats i detta. Det är också tydligt att Joakims anklagande fråga: ”Du kanske rent av har pluggat?” är något som Amanda är mån om att snabbt besvara och avfärda. Amanda avfärdar anklagelsen på flera sätt: förutom att svaret kommer snabbt uttrycker hon här att hon aldrig skulle tänka sig att plugga inför ett matteprov, att hon dessutom väljer att skratta uppfattar jag som ett sätt för

henne att tydliggöra det otänkbara i den anklagelse som Joakim kommer med.

8.6.1 Att lyckas på prov i matematik: Sammanfattning av samtalsanalysen

Eleverna ger här tillsammans uttryck för att de anser att det är en lättnad att klara G på matteprovet. För Amanda, som tydligen lyckats bättre än vanligt på detta prov, verkar det vara viktigt att dölja sin glädje och istället betona förvåning över att ha klarat provet. Trots att hon gör detta blir hon anklagad för att ha pluggat inför provet, vilket hon visar att hon ogillar och förnekar. Den norm som här framträder är att det anses fel, eller rentav onaturligt, att plugga inför prov. Hur väl man lyckas på proven beror snarare på huruvida man har tur eller inte, vilket märks i Joakims inledande samtalstur, eller kan också ses som ett utslag av slumpen, vilket Amandas uttryckta förvåning kan tolkas som ett uttryck för.

Liksom vad som tidigare framkommit angående elevernas prestationer inom yrkesteorin verkar det som att elever som avviker från de andra genom att lyckas på matteproven också får vara beredda på en del kommentarer från de andra. Joakim retas här med Amanda genom att anklaga henne för att ha ”pluggat”. Han försöker härmed att sätta henne i positionen som studiemotiverad elev, vilket är en position som hon tydligt vill undvika. Amanda har klarat provet med tre poängs marginal, vilket kan tyckas vara lite, men det faktum att hennes provresultat därmed ligger närmare VG-gränsen än G-gränsen räcker här för att Joakim ska ta chansen att retas med henne.

8.6.2 Elevernas beskrivningar av skolprestationer i kärnämnena

I intervjuerna framkommer det att eleverna anser att G-nivån är normerande för hur man presterar i kärnämnena i praktikgemenskapen. Detta vet man trots att man anser att man sällan samtalar med varandra om hur det går i skolarbetet. Att eleverna väljer att beskriva det som att de sällan samtalar om skolarbete uppfattar jag som lite överraskande eftersom eleverna ägnar sig åt skolarbete hela dagarna och att det därför vore ett tänkbart och naturligt samtalsämne, då det är mycket vanligt att samtalsdeltagare väljer samtalsämnen utifrån den konkreta situation och miljö som de befinner sig i (Norrby 2004:166). En slutsats som jag drar av detta utifrån elevernas intervjusvar är att vad de åsyftar med ”prata om skolarbete” är att seriöst samtala om sina egna skolprestationer i form av betyg, provresultat och görandet av läxor i kärnämnena i första hand, vilket

också märks i deras beskrivningar av högstadiet och hur man brukade samtala om skolarbetet där. Varför eleverna anser att man inte samtalar om skolarbete beskrivs härnäst.

8.6.2.1 Att inte prata om skolarbete

I en fokusgruppsintervju där Amanda deltar berättar hon att hon anser att en av fördelarna med att gå på fordonsprogrammet är just att man sällan samtalar om hur det går i själva skolarbetet. Man bryr sig inte heller om hur det går för de andra i klassen jämförelsevis med hur det var i högstadiet, utan sköter mest sitt eget och pratar helst om annat.[74] I de flesta fokusgruppsintervjuerna konstaterar eleverna att man sällan eller aldrig samtalar om skolarbete med varandra utan att det är mer vanligt att man pratar om andra saker, även under lektionstid. Detta konstaterande framförs som något självklart av de flesta, men några elever uttrycker också viss förvåning när de säger det. Eleverna beskriver hur de ibland kan ställa frågor till varandra om arbetsuppgifter och hur de ska göras, men att de annars ytterst sällan pratar om vad man jobbar med, eller om läxor eller provresultat. Om man samtalar om skolarbete är det ofta för att diskutera ”hur drygt det är” med vissa arbetsuppgifter eller ”hur skadade vissa lärare är” eller för att beklaga sig om man ligger efter med uppgifter i något ämne.[75] Eleverna berättar också att skolarbete var ett vanligare samtalsämne i högstadiet. Detta beskrivs som mer naturligt att det förekom då eftersom betygen kändes viktigare i strävan att komma in på ett gymnasieprogram, till skillnad från nu på gymnasiet.

När jag vill veta mer om varför man inte samtalar om skolarbete framkommer det i några fokusgrupper att erfarenheter av svårigheter och misslyckanden från grundskolan har betydelse:

Katarina:	Hur tycker du att man talar om skolarbete i klassen då? Talar man någonsin om skolarbete?
Joakim:	Det vågar man inte ens.
Kalle:	Nej. Då börjar man tänka på det och då blir det jobbigt.
Joakim:	Man får ont i huvudet. Stört-
Kalle:	För att det är jobbigt, alltså med skola.
	(Gruppintervju nr 9)

I intervjucitatet ovan framkommer det att Joakim och Kalle anser att det rent av är jobbigt att samtala om skolarbetet eftersom det rör upp jobbiga känslor hos dem och att det därför är något som man inte ”vågar” göra.

[74] Gruppintervju nr 2.

[75] Gruppintervju nr 8.

Joakims ordval ”vågar” kan också tolkas som att det är ett samtalsämne som han inte ”vågar” ta upp med klassen. Här kan man tänka sig att eleverna har viss kännedom om varandras tidigare skolerfarenheter och därför undviker samtalsämnet av hänsyn till varandra. En tolkning som bekräftas i ett annat citat:

David:	I förra klassen där jag gick i nian då var det mycket att, jamen: ”just den där uppgiften var ju som svår”. Det var ju som kul att prata om det, för att alla var ju som intresserade också, men man får ju som byta samtalsämne här. Det är ju som-
Katarina:	Men vad beror det på då att man (.) att man pratar mindre om skolarbete?
David:	Det är väl bara (.) allmänt att man kanske -. Alla kanske är skoltrött på matte (.) att ingen känner som att det är roligt att göra prov längre och (.)Så även om det går bra fast-
Sten:	Ja. Alltså går det bra, då är det ju som kul men -
David:	Det är ju roligt. Ja det är klart, om det går bra. Det kan ju gå mindre bra också. ((skratt))
	(Gruppintervju nr 3)

David, som är en av de öppet studiemotiverade eleverna i sin klass, beskriver här den skillnad som han upplever apropå hur man brukade samtala om skolarbete i hans förra klass på högstadiet och hur man gör i hans nuvarande klass på gymnasiet. På högstadiet var det ”kul” att prata om skolarbete eftersom alla var intresserade av det. På gymnasiet är det besvärligare, här måste man ”byta samtalsämne” för att prata om det, och därför blir det inte så ofta. Han försöker förklara varför det blir så med en allmän känsla av att alla är skoltrötta, vilket gör att man inte gärna berättar om hur det går på prov till exempel, även om man lyckats bra. Jag tolkar också Davids beskrivning av svårigheterna med att byta samtalsämne som ett uttryck för hans egen utsatta position i hans klass. Att byta samtalsämne kan ses som ett känsligt företag eftersom rätten att nominera ett samtalsämne också kan kopplas till makt (Norrby 2004:188). Från min kännedom om Davids relation till sin klass vet jag att han sällan innehar den status som behövs för att introducera ett nytt samtalsämne, och att välja att samtala om skolarbete skulle därför kunna vara ett riskabelt företag för honom, men man kan annars tänka sig att han som öppet visar intresse och ambition i skolarbetet är den i klassen som har mest möjlighet att introducera detta samtalsämne då det kanske förväntas mer av honom än av andra i klassen. Eftersom eleverna här nämner ”matte” och ”prov” förstår jag att de med att prata om skolarbete främst åsyftar att samtala om skolarbetet som sker på de teoretiska ämnena. Några flickor, Lotta och Petra, väljer att beskriva det faktum att man sällan samtalar om skolarbete i deras klass som något naturligt eftersom ”det finns intressantare saker att prata om än att prata

skola när man är i skolan".[76] Utifrån denna beskrivning, samt Davids beskrivning av hur han upplever att man måste "byta samtalsämne" för att kunna prata om skolarbete, drar jag slutsatsen att eleverna upplever att man bör undvika att samtala om i skolarbete i största möjliga mån, då det varken känns intressant eller lustfyllt att prata om.

I sina beskrivningar av hur det var i högstadiet, förmedlar eleverna en bild av högstadieklassen som mer uppdelad i olika grupper, där skolintresset också kopplades till kön. Exempelvis beskriver Tommy hur flickorna i hans klass var "pluggiga" och satt tysta längst fram i klassrummet, medan han och hans killkompisar ofta satt längst bak, pratade, var högljudda och "hade roligt".[77] En annan orsak till att man helst undviker att samtala om skolarbete skulle därför också kunna vara att det ses om ett relativt könat intresse av många, vilket också märks i flera av elevernas beskrivningar av hur det oftast var flickorna som samtalade om skolarbete i deras högstadieklasser:

David:	Man pratar (.) man pratar faktiskt inte så mycket om prov och sånt. Det är inte-. På högstadiet då var det-
Sten:	Ja, då var så. Alla tjejer och allt (.) som pratade alltid "åh prov och prov". Jag som-. (.) Jag gjorde ju så gott jag kunde, nog för att jag var som jag var (.) ganska (.) Jag har alltid haft jättesvårt i skolan och jag har läs- och skrivsvårigheter så jag har alltid haft det så kämpigt, och alla andra har det gått så lätt för och dom pratade bara om det där. Det blir som så tråkigt. (Gruppintervju nr 3)

Att samtala om skolarbete kopplas här till något som flickor gör. Att flickor gör detta beror på att de, enligt Sten, har lättare för att lyckas bra på exempelvis proven. Därför ses det också som mer naturligt att flickorna också intresserar sig mer för hur det går på proven och att de därför gärna samtalar om skolarbete. Sten beskriver också hur hans läs- och skrivsvårigheter gjorde att det blev "tråkigt" att prata om skolarbete på högstadiet då han upplevde skolarbetet som mycket svårare och jobbigare för honom än för andra. Dessa två skäl till att Sten inte gärna samtalade om skolarbete i högstadiet: för att han upplevde det som svårt och jobbigt, och för att det var något som främst flickor gjorde, förstår jag också som förklaringar till varför Sten och David anser att man samtalar så lite om skolarbete i hans nuvarande gymnasieklass. Att visa sig duktig i de teoretiska kärnämnena skulle alltså kunna betraktas som något feminint och därför vara något som de flesta eleverna vill ta avstånd ifrån i praktikgemenskapen, samtidigt som ett avståndstagande från kärnämnena också kan fungera som

[76] Gruppintervju nr 8.
[77] Gruppintervju nr 6.

sätt för eleverna att dölja eventuella skolsvårigheter för varandra.

Den naturliga koppling mellan flickor och intresse för skolarbete, särskilt kärnämnena, som pojkarna gör i intervjucitaten ovan framgår dock inte lika tydligt i alla intervjuer och är kanske därför inte heller så självklar för alla. Trots att elever ofta verkar vilja gör denna distinktion mellan elever som baseras på kön och koppla detta till ett mer eller mindre naturligt intresse för kärnämnen eller intresse för yrkesämnet, förekommer det ibland att man beskriver elever utifrån deras intressen för kärnämnen respektive yrkesämnet, oavsett kön. I en fokusgruppsintervju med elever från en av pojkklasserna berättar de att de hade fler klasskamrater i början av höstterminen, men att några flickor valde att hoppa av utbildningen ganska snart efter terminsstart eftersom de antingen kom in på andra program eller insåg att utbildningen inte var något för dem. En av dessa avhoppare beskriver eleverna mer ingående än de andra. Det är en flicka som enligt deras utsaga ”verkligen hade kommit in på fel program” eftersom hon tydligt var mer teoretiskt intresserad än praktiskt. Eleverna berättar bland annat att hon brukade sitta och läsa skönlitterära böcker även när klassen hade yrkesämneslektioner i verkstaden, och därför verkade mer intresserad av svenskan istället för yrkesämnet.[78] Det är tydligt att eleverna vill beskriva denna flicka som avvikande från resten av klassen eftersom hon inte primärt var intresserad av yrkesämnet. Jag uppfattar det därmed som att de väljer att framhäva hennes intresse som avvikande i första hand, och inte hennes kön. Härmed väljer man också att beskriva varandra, oavsett kön, utifrån termer av att vara praktiskt respektive teoretisk lagd, varav den första, att vara praktiker och intresserad av fordon, ses som mest naturligt och önskvärt i praktikgemenskapen.

8.6.2.2 Att vara som sig själv och som de andra

I samtliga fokusgruppsintervjuer framkommer det att eleverna anser att det är yrkesämnet, och särskilt den praktiska delen i verkstaden som är viktigast för eleverna att lyckas i. I de övriga ämnena bör man snarare försöka hålla sig i jämnhöjd med de andra eleverna i klassen när det gäller betygsnivå och prestation. Detta beskrivs av många elever som en medveten strategi som används i syfte att passa in i praktikgemenskapen, vilket beskrivs närmare i texten som följer.

Dennis beskriver till exempel att han upplever att man helst inte bör ha alla rätt på proven i hans klass, utan försöka hålla sig strax ovanför G, för att inte

[78] Gruppintervju nr 7.

skilja sig alltför mycket från de andra i klassen.[79] Petra ger uttryck för att hon anser att bra betyg är tillåtet i hennes klass förutsatt att man inte skyltar med hur bra man är i de olika ämnena. Petra uttrycker det som att: ”Det spelar ingen roll men … det brukar bli så att man blir sura på dom som kan mer.” Petra säger här att det förekommer att elever som lyckas bra eller på olika sätt visar att de kan mer än de andra ibland kanske måste utstå att de blir kritiserade av klasskamraterna för detta, och att det därför är bäst att låta bli att skryta över sina skolframgångar. Jag uppfattar det som att Petra här menar att det är att föredra att helst inte berätta vilka resultat eller betyg man får för de andra i klassen om dessa blir alltför bra i jämförelse med andras.

På min direkta fråga om hur man helst bör vara som elev för att passa in på fordonsprogrammet väljer Christina och Petra att uttrycka det som följande:

Petra:	Sig själv. Bara man inte ändå är li:te finare li:te bättre för då kommer man åka i soptunnan. ((skratt))
Christina:	Ja, det är ju typ så. Om man tror att man är nåt då passar man inte in riktigt här.
Petra:	Ja, då funkar man nog inte. ((skratt))
Katarina:	Om man är nåt på vad? Alltså bara om man tycker att man är duktig på nånting?
Petra:	Jamen alltså tycks vara bäst.
Christina:	Alltså att man är så här skrytig och tror att man alltså är lite -. Alltså att man är lite bättre än vad alla andra är i klassen. (Gruppintervju nr 8)

Eleverna i denna fokusgruppsintervju anser att man ska vara ”sig själv” för att passa in i deras klass. Jag tolkar det så att de härmed åsyftar att man som elev inte bör göra sig till, men de utvecklar därefter sin beskrivning till att handla om att man som elev inte ska tro att man är ”lite finare”, eller tro ”att man är nåt”. Petra förställer sin röst när hon säger ”lite finare” så att hon uttalar orden med överdriven överklassaccent och ljus feminin röst. Petras röstförställning samt beskrivning av ”lite finare” uppfattar jag som att hon härmed menar att en elev som inte skulle passa in i deras klass är en flicka som anser sig vara snobbigare än de övriga som går på fordonsprogrammet. Jag tolkar jag hennes uttalande som ett uttryck för upplevda skillnader mellan elever i fråga om inställning och attityd och hennes halvt parodiska röstförställning som att hon härmed kopplar dessa skillnader till social klass. När jag ställer min fråga ”Att man är nåt på vad?” förtydligar de sina svar ytterligare genom att beskriva att de menar att handlingsmönster som inte är önskvärda i deras klass är att tycka att man är ”bäst” eller att vara ”skrytig”.

---

[79] Gruppintervju nr 6.

8.6.2 Att fjärma sig från det teoretiska som norm: att betrakta skolframgångar i kärnämnena som avvikande

Eleverna ger här i avsnittet uttryck för att de anser att de sällan samtalar om skolarbete i praktikgemenskapen. I högstadiet sågs det som ett mer naturligt samtalsämne eftersom det förekom ofta. Att man pratade om läxor, provresultat och betyg i högstadiet berodde också på att det ansågs viktigare eftersom det var avgörande för möjligheterna att komma in på de gymnasieprogram man ville. Några orsaker som anges till varför man sällan eller aldrig samtalar om skolarbete på samma sätt på fordonsprogrammet som man gjorde på högstadiet är att man anser att betyg och skolprestationer ytterst är något individuellt, och att man därför helst inte ska bry sig om hur det går för andra än för en själv. Att det ses som något individuellt kan också förstås som en effekt av att många av eleverna delar erfarenheter av skolmisslyckanden och därför inte gärna vill skylta med eventuella svårigheter och misslyckanden för varandra, likaså vill visa hänsyn till varandra genom att inte prata om dessa saker. Eftersom många elever är skoltrötta är skolarbetet i allmänhet ett samtalsämne som man försöker undvika då det inte rör upp positiva känslor, samt då det inte förekommer naturligt och därför kräver att man byter samtalsämne.

I fokusgruppsintervjuer med pojkar framkommer det att de kopplar pratet om skolarbete till något som främst flickor gör. Att visa ett aktivt intresse för betyg och skolframgångar i kärnämnen ses därmed som något feminint och avvikande och därför något som dessa pojkar vill fjärma sig ifrån. Denna koppling tonas dock ned i en annan fokusgruppsintervju med pojkar där en flicka beskrivs som avvikande från övriga klassen eftersom hon intresserar sig för svenska men då pojkarna tydligt markerar att det är intresset för ett teoretiskt ämne istället för fordon som anses avvikande, trots att hon är flicka. Kopplingen flicka och intresse för skolarbete ges här mindre betydelse. Istället är det tydligt att man som fordonselev, oavsett kön, förväntas intressera sig för fordon och vara praktiskt lagd, vilket i elevernas ögon också innebär att man bör fjärma sig från teori (jfr Korp 2011, 2012; Rosvall 2012).

Att man helst undviker att samtala om skolarbete framkommer också i elevernas beskrivningar av olika strategier som de använder för att passa in i praktikgemenskapen. Exempelvis anges att man antingen bör hålla ned sina prestationer genom att undvika att få alla rätt på proven och försöka att hålla sig strax över gränsen för G i betyg, eller helst dölja om man lyckats alltför bra på något, d.v.s. helst inte alls prata om det eftersom det kan uppfattas som skrytigt eller som något som kan göra klasskamraterna ”sura”. Denna uppfattning stämmer överens med den mer generella bild eleverna beskriver

av hur man ska vara för att passa in i på fordonsprogrammet. I en fokusgrupp beskrivs till exempel att man ska försöka vara sig själv och inte tro att man är bättre än någon annan. I denna fokusgruppsintervju som genomförs med flickor markerar de att de anser att en skrytig attityd om skolprestationer skulle kunna betyda att man tror sig vara ”finare”. Flickorna signalerar bl.a med sin röstförställning i intervjun att de associerar detta beteende till en typ av snobbiga flickor och antyder därmed att de kopplar prat om skolarbete till femininitet och medelklass (jfr Ambjörnsson 2004).

I elevernas beskrivningar av hur de sällan eller aldrig samtalar om skolarbete skapas en traditionell klyfta mellan teori och praktik, där ett alltför tydligt visat intresse för skolprestationer och betyg i kärnämnena främst kopplas till femininitet och medelklass, och där ett ”lagom” intresse blir normerande i praktikgemenskapen. Detta hänger givetvis ihop med inställningen som samtliga eleverna i praktikgemenskapen delar: att yrkesämnet har överordnad status i relation till kärnämnena i praktikgemenskapen, samt vetskapen om att detta kontrasterar mot att teoretisk kunskap i allmänhet värderas högre än praktisk kunskap i andra sammanhang.

8.7 ”Jag kommer ju att kugga på det”: Att balansera lärares förväntningar

I mina observationer har jag också noterat att lärarnas förväntningar på vad eleverna ska prestera på kärnämnena ibland skiljer sig åt på så vis att förväntningarna är högre på flickorna att de ska lyckas bra än på pojkarna. Detta kan komma till uttryck på mer eller mindre indirekta sätt i lärarnas och elevernas samtal med varandra. Hur en lärares förväntningar på en elev kan komma till uttryck och hur en elev väljer att hantera detta exemplifieras härnäst samtalsanalytiskt i ytterligare ett skolsamtal.

Samtalssekvensen är från en annan lektion i matematik i en av klasserna. Samtalet har valts ut eftersom det illustrerar hur lärarens förväntningar på en flicka i klassen samt flickans egen vilja att upprätthålla en positiv identitet inför den övriga klassen innebär en förhandling där deltagarnas samtalsturer tydligt formar vilka handlingar som blir möjliga för de båda samt vilka identitetspositioner som det blir möjligt för eleven att inta. I lektionen som här skildras har klassen nyss introducerats till ett nytt kapitel i matteboken som handlar om algebra och därför fått en ny planering att följa. Inledningsvis på lektionen arbetar eleverna därför ganska koncentrerat och effektivt för att hinna räkna alla talen. Läraren Anna går runt och hjälper de elever som efterfrågar hennes hjälp och manar på de elever som pratar istället för att arbeta. Kalle och Daniel är några av de elever som verkar mest okoncentrerade och de får därför också uppmärksamhet flest gånger av

läraren. Flickorna som sitter längst fram i klassrummet jobbar tyst och efterfrågar sällan hjälp. I samtalssekvensen som här följer är det Christina som till slut får lärarens uppmärksamhet efter att ha försökt fånga den på olika sätt.

Exempel 6. Samtal. *Jag kommer ju att kugga på det.*
1MaOL:173. Sekvens 1. Tid 1:05.12–1:05.40.

```
Christina: Anna!
Läraren:   Yes! ((går mot Christinas bänk))
Christina: °Jag är klar.°
Läraren:   Och det var du- ((höjer handen och signalerar
           att hon vill göra high five med Christina))
Christina: Ja. ((skrattar)) Tack! ((svarar på high five-
           gesten))
Läraren:   som sa att det var ju nåt(.)överhemskt.
Christina: Men jag kommer ju att kugga på det.
Läraren:   Va sa du?
Christina: Jag kommer ju att kugga på det.
Läraren:   Men det kommer du ju inte göra om du är här.
           [Eller hur?
Christina: [Men det kommer jag ju. (1.0)Men jag får gå
           nu då?
```

Läraren signalerar med sitt ”yes” att hon har hört att Christina ropar på henne. När hon kommer fram till Christinas bänk viskar Christina att hon är klar med dagens uppgifter enligt planeringen. Läraren svarar ”Och det var du” men hejdar sig och visar med handen att hon vill göra high five med Christina innan hon fortsätter att säga något. Christina svarar på gesten genom att höja sin hand, men verkar tydligt generad över vad som händer och ger ifrån sig ett generat skratt och ”Tack” samtidigt som hon ser sig om i klassrummet för att se vilka som har uppmärksammat händelsen. Läraren fortsätter sin påbörjade tur: ”som sa att det var ju nåt överhemskt”. Hon hänvisar här till Christinas reaktion i början av lektionen, under lärarens genomgång, då Christina högt och tydligt deklarerade att ”det här kommer jag att kugga på”. Christina försvarar sig genom att återigen försäkra att hon ”kommer ju att kugga på det”. Läraren frågar då: ”Va sa du?”. Jag uppfattar det som att läraren visst hört vad Christina sagt men att hon genom denna fråga vill visa att hon ifrågasätter vad Christina säger. Christina repeterar sin försäkran med ännu större säkerhet: ”Jag kommer ju att kugga på det”. Läraren svarar med en lika stark försäkran att Christina inte kommer att misslyckas så länge hon bara kommer på lektionerna. Hon lägger till ett ”Eller hur” och med detta påhäng vill hon visa att det är Christinas attityd det handlar om egentligen. Påhänget ”Eller hur” kan också tolkas som ett försök från lärarens sida att få Christina att lova att hon kommer på

lektionerna i fortsättningen. Christina avbryter här läraren och repeterar igen med ännu större säkerhet: ”Men det kommer jag ju” och syftar här igen på att hon tror att hon kommer att kugga på algebran. Efter en kort paus undrar Christina om hon kan få sluta eftersom hon är klar med dagens planering: ”Men får jag gå nu då?” Då händer följande:

Sekvens 2. Tid 1:05.41–1:06.12.

Läraren:	Då gör du som du vill. Om du vill ligga bra till till nästa vecka, eller om du vill=
Christina:	=>Då vill jag gå.< (2.0) ((Ställer sig upp. Tittar på de andra. Börjar plocka ihop böckerna.)) Hi hi!
Läraren:	Jag hoppas att det inte var nåt hån (2.0) Jag hoppas att det inte var nåt hån i det där "hi hi", utan bara "hi hi" vad duktig jag är=
Christina:	=Ja det var det det var. ((ler och börjar gå mot dörren))
Läraren:	och inte "hi hi" vad dåliga ni andra är. Nä? (.)Bra.
Christina:	Nä. Jag vet hur dåliga ni är (.)Egentligen.((öppnar dörren och går ut))

Läraren erbjuder här Christina två valmöjligheter: antingen får hon fortsätta att jobba i boken och då ge sig i kast med nästa veckas mattetal, och av lärarens tonfall att döma, skulle hon helst se att Christina väljer detta alternativet och fortsätter att räkna, eller så får hon ta rast tidigare. Läraren hinner bara påbörja meningen, så blir hon avbruten av Christina som snabbt svarar ”Då vill jag gå”. Christina börjar därefter plocka ihop sina böcker, hon ställer sig upp och ger ifrån sig ett tillgjort ”hi hi” med smått retsamt tonfall som hörs över hela klassrummet. Läraren reagerar på detta och säger ”Jag hoppas att det inte var nåt hån”. När Christina inte verkar reagera på vad läraren säger förtydligar hon vad hon har sagt: ”Jag hoppas att det inte var nåt hån i det där ”hi hi”, utan bara ”hi hi” vad duktig jag är”. Läraren höjer här också rösten lite grann så att alla i klassrummet ska höra hennes förmaning till Christina. Christina skyndar sig att hålla med: ”Ja det var det det var”. Hon småler samtidigt som hon säger det, liksom för att visa att hon egentligen inte tar det läraren säger på allvar. Läraren fortsätter att förtydliga hur hon menar genom att ställa en fråga: ”Och inte ”hi hi” vad dåliga ni andra är?” Hon lägger till ett ”Nä?” som en slags försäkran som visar att hon inte tror att Christina skulle göra något så taskigt som att skratta hånfullt. Christina har nu börjat gå mot klassrumsdörren, och svarar först inte på läraren fråga. Läraren visar med sitt ”Bra” att hon tror att hon och Christina är överens om saken. Men när Christina kommit fram till

dörren vänder hon sig om och lägger till, med en retfull min: ”Nä. Jag vet hur dåliga ni andra är. Egentligen”. Därefter ler hon och går ut ur klassrummet. Läraren och några elever småskrattar åt detta.

Det här samtalet utspelar sig framför resten av klassen under en mattelektion. De övriga i klassen har här rollen som lyssnare och är inte aktiva i samtalet på annat sätt än genom blickar och leenden. Christina har blivit klar med dagens räknetal och vill därför meddela detta till läraren. Läraren Anna reagerar först med att bli överraskad och glad över att Christina klarat uppgifterna, men markerar senare att hon ogillar det lite tillgjorda och hånfulla skrattet som Christina ger ifrån sig när hon får veta att hon kan få sluta tidigare än de andra. Läraren försöker här påpeka att hon tycker att Christinas handling är fel, men gör detta på ett speciellt sätt. Genom att säga ”Jag hoppas att det inte var nåt hån”, markerar läraren att hon inte vill tro att hon uppfattat hånet i Christinas skratt. En orsak till att hon förmanar Christina på det här sättet istället för ett mer direkt sätt, exempelvis genom att säga rakt ut att så får man inte göra, har kanske att göra med att läraren inte vill hota Christinas självbild alltför mycket. Genom att använda garderingen ”jag hoppas att” och genom att ange två olika tolkningar av Christinas skratt, visar läraren att hon inte vill tro det värsta om Christina. Christina ges här möjlighet att reparera vad hon har sagt. En möjlighet som hon först verkar ta när hon svarar ”Ja, det var det det var”, men som hon sedan motsäger när hon går ut ur klassrummet. Jag tolkar både Christinas och lärarens handlingar som balansakter i denna sekvens. Läraren balanserar mellan att visa hänsyn till Christina samtidigt som hon vill markera att hon tycker att Christina går över gränsen med sitt smått hånfulla skratt. Christina balanserar sin självbild gentemot de andra i klassen, då hon tydligt och på flera sätt försöker att undvika positionen ”duktig” elev som läraren vill sätta henne i. Detta märks då Christina väljer att viska till läraren att hon är klar med uppgifterna, då hon blir generad över att göra high five med läraren, och då hon upprepade gånger vill försäkra läraren och de andra som lyssnar att hon kommer att kugga på algebran. Att hon snabbt väljer att sluta tidigare istället för att jobba vidare i boken, samt retas med de andra i klassen när hon går ut kan tolkas som strategier för att inte verka alltför intresserad av matematik. Å andra sidan är det kanske främst lärarens agerande som får Christina att välja att göra dessa handlingar. Det förekommer ofta i undersökningens alla klasser att elever retas med varandra, och i jämförelse med andra situationer kan Christinas handling att skratta anses ganska mild. Det är mycket troligt att läraren inte skulle ha gjort så stor affär av handlingen om den hade utförts av någon annan elev, exempelvis av någon av pojkarna i klassen. En rimlig tolkning är att läraren reagerar som hon gör på Christinas handlingar och beteenden eftersom hon har förväntat sig något annat av Christina i

egenskap av flicka. Denna tolkning understöds delvis av det sätt som läraren väljer att förmana Christina. I formuleringen ”Jag hoppas att det inte var nåt hån” visar läraren att hon helst inte vill uppfatta Christinas skratt som retsamt eller hånfullt då hon anser detta som opassande, och därmed blir också lärarens förväntningar på Christinas beteende synliga.

8.7.1 Att balansera lärares förväntningar: Sammanfattning av samtalsanalysen

I samtalssekvensen är det tydligt att Christina på olika sätt vill undkomma att framstå som en duktig elev trots att läraren på flera sätt försöker uppmärksamma henne som en sådan. De förväntningar som läraren ställer på Christina blir också synliga i lärarens samtalsturer, exempelvis när läraren berättar att Christina har möjlighet att räkna vidare eller sluta tidigare men signalerar med sitt tonfall att hon skulle önska att Christina valde det första alternativet, samt när läraren kommenterar det olämpliga i Christinas retfulla skratt. Effekterna av lärarens samtalsturer blir dock de motsatta då Christina väljer att trotsa dessa förväntningar och istället vill visa via sina handlingar att hon distanserar sig från de elevpositioner som läraren här försöker att placera henne i. Jag uppfattar att det är det faktum att samtalet sker med resten av klassen som åhörare som avgör varför Christina och läraren Anna gör som de gör. De har dock helt olika mål med samtalet. Läraren verkar vilja uppmuntra Christina genom att ge henne uppmärksamhet för sin bedrift och därigenom också framhäva henne som ett gott exempel inför resten av klassen på hur någon kan lyckas med till synes svåra uppgifter, medan Christina snarare vill tona ned sin insats för att därigenom iscensätta en elevidentitet inför sina klasskamrater som är mer förväntad och önskvärd i praktikgemenskapen som hon ingår i.

8.7.2 Elevernas beskrivningar av omgivningens förväntningar och krav

De strategier som Christina i samtalsanalysen ovan använder för att hantera lärarens förväntningar på henne samt för att tona ned sina prestationer inför klasskamraterna kan ses som en balansakt mellan två olika identitetspositioner: som studiemotiverad elev eller som populär elev. I de individuella elevintervjuerna beskriver också flera av eleverna, både pojkar och flickor, att de upplever ett motsatsförhållande mellan att vara duktig i skolan och populär. Vad denna motsats innebär samt hur några enskilda elever upplever att detta påverkar dem beskrivs närmare nedan.

8.7.2.1 Att vara duktig i skolan eller populär

I en individuell intervju med Fredrik ger han uttryck för att det finns en viss motsats mellan att vara duktig i skolarbete och att vara rolig:

Katarina:	Ja. och då vill jag att du berättar om hur man ska vara för att passa in i klassen när det gäller skolarbete.
Fredrik:	Där får du vara hur du vill.
Katarina:	Hur du vill?
Fredrik:	Ja (.) Den som sitter och pluggar stenhårt på alla lektioner han blir ju duktig men (.) inte lika rolig-
Katarina:	Nej?
Fredrik:	(.) att prata med kanske.
	(Individuell intervju nr 10)

På min fråga om hur man ska vara för att passa in i klassen när det gäller förhållningssätt till skolarbete svarar Fredrik först att man får vara som man vill, men när jag sedan efterfrågar vad han menar beskriver han istället att det kan innebära svårigheter att vara en sådan som ”pluggar stenhårt på alla lektioner”. Jag tolkar Fredriks yttrande som att han här beskriver att de elever som visar att de är studiemotiverade på lektionerna också är de som lätt hamnar utanför gemenskapen i klassen. Senare i intervjun förklarar han att detta beror på att de flesta eleverna i hans klass nöjer dig med G i betyg. Själv anser han att MVG inte är värt arbetsinsatsen eftersom det skulle innebära att han blev tvungen att arbeta flitigare på lektionerna och att han därför inte skulle kunna få ha roligt eller upplevas som lika rolig av de andra i klassen i samma utsträckning som nu. Fredrik tror att han skulle kunna nå högre betyg i alla ämnen om han ansträngde sig lite mer än vad han gör nu, men anger som en förklaring till varför han inte gör det att ”man måste ju få vara sig själv”. Härmed beskriver han att han dessutom upplever en motsättning mellan att ”vara sig själv” och att plugga för betygens skull. Han antyder indirekt att pluggandet är något onaturligt eftersom det innebär att man anpassar sig efter skolans norm istället för att följa sin egen upplevda identitet. Jag uppfattar det som att Fredrik här vill beskriva att han upplever sig själv som en populär och rolig person, och att han anser att det är oförenligt med att vara en studiemotiverad elev.

David å andra sidan, som är en av de få öppet studiemotiverade eleverna i sin klass, verkar inte alls uppleva denna motsättning trots att han går i samma klass som Fredrik. David beskriver däremot en stor upplevd skillnad mellan högstadietiden och tiden på fordonsprogrammet. När han gick i högstadiet var han inte alls en av de duktigaste eleverna i sin klass och var därför tvungen att arbeta hårt för att klara gränsen för godkänt i flera ämnen. I den nuvarande klassen får han däremot känna sig som en av de

duktigaste eleverna i klassen eftersom han har hunnit längst av alla i klassen i alla ämnen. I mina observationer har jag noterat att David ofta tilltalas med smeknamnet ”Stjärnan” i klassen, ibland på ett lite inställsamt sätt av andra elever när de vill ha Davids hjälp, ibland lite skämtsamt ironiskt, och undrar därför hur han uppfattar det:

David:	Det är ju som (.) Det (.) det är då verkligen inte negativt att höra. Det är liksom (.) liksom (.) lite kul att dom kallar mig Stjärnan. Det är som att jag har lite koll på grejer och dom frågar om det. Det är ganska kul faktiskt.
Katarina:	Du har kunskap och-
David:	Nej men att man har-
Katarina:	Kontroll och status?
David:	Nej men att man har- (.) man är eftertraktad. Om de behöver hjälp så kan man hjälpa dom. Det känns roligt när man kan hjälpa dom, och så kan dom hjälpa tillbaka om man inte vet nåt eller så. (Individuell intervju nr 13)

David berättar här att han tycker att det är roligt att känna att han kan hjälpa andra i klassen och uppfattar därför inte smeknamnet som negativt. David upplever alltså inte att det innebär någon nackdel för honom att visa sig som en studiemotiverad elev i sin klass utan menar istället att detta har gett honom tydlig viss roll i gruppen till skillnad från högstadiet eftersom han numera ses som en resurs av sina klasskamrater. Eftersom det mesta som sägs i klassen uttrycks skämtsamt, menar han att det sällan finns några elaka intentioner bakom smeknamnen.

Andreas, som också är en av de få uttalat studiemotiverade i sin klass, beskriver på liknande sätt att han anser att han fyller en viktig roll i sin klass eftersom han ibland kan hjälpa sina klasskamrater med saker som läraren inte hinner. Andreas har som plan att vidareutbilda sig efter gymnasiet och menar därför att han gjort ett aktivt val att visa sig studiemotiverad vilket inte alltid har varit så lätt eftersom det bland annat har inneburit att han har tvingats bli mindre beroende av kamratgruppen än vad han anser att de andra eleverna i klassen är.[80] Han antyder härmed att det finns en motsättning mellan hur han ofta väljer att agera som studiemotiverad elev och de normer som råder i kamratgruppen gällande hur man ska förhålla sig till skolarbetet.

Att de normer som råder i kamratgrupperna gällande förhållningssättet till skolarbete är starkt reglerande tydliggörs också när jag jämför vad vissa

[80] Individuell intervju nr 1.

elever väljer att uttrycka i intervjuer som genomförs i grupp och individuellt. I de individuella intervjuerna berättar några av eleverna att de siktar på höga betyg i fler ämnen än yrkesämnet då de anser att höga betyg i kärnämnena också kan vara värdefullt att få, för att kanske kunna skaffa sig bra praktikplatser så småningom. Lars vill exempelvis gärna göra sin praktik någonstans i Europa och siktar därför på att försöka få ett VG i betyg i engelska.[81] Detta nämnde han inte i fokusgruppsintervjun trots att det fanns möjlighet till det då också. Att flera av eleverna undvek att berätta om framtidsplaner och betyg i fokusgruppsintervjuerna tolkar jag därför som en medveten strategi eftersom eleverna inte vill riskera att framstå som alltför ambitiösa inför varandra.

8.7.2.2 Olika upplevelser av höga och låga krav

I de individuella elevintervjuerna beskriver eleverna också hur de upplever att omgivningens förväntningar och krav påverkar dem och deras förhållningssätt till skolarbetet. I de individuella intervjuerna beskriver många elever fordonsprogrammet som en relativt ”slapp” utbildning jämfört med hur de upplevde högstadietiden. De nämner till exempel att de anser att tempot på kärnämnena är lägre, men antyder också att lärarnas förväntningar är relativt låga på vad eleverna förväntas prestera. Till exempel beskriver Emma vid ett tillfälle när vi samtalar i verkstaden att vissa av hennes lärare på gymnasiet blivit förvånade när hon uttryckt att hon är intresserad av att nå MVG i flera av kärnämnena. Hon uppfattade denna reaktion som delvis naturlig, då hon anser att de flesta lärarna nog skapar sina förväntningar utifrån de elever som de har haft tidigare. Hon menar också att det är allmänt känt att de flesta elever som väljer fordonsprogrammet inte är särskilt intresserade av höga betyg.[82]

Robert, en av de uttalat studiemotiverade eleverna i sin klass, anser att lärarna på fordonsprogrammet i stor utsträckning försöker att anpassa de förväntningar och krav som ställs på eleverna utifrån individuella förutsättningar. Som exempel på detta beskriver han hur han upplever en skillnad mellan hur han och andra elever i hans klass som är mer ”stökiga” bemöts av lärarna under lektionstid. Robert anser att han får mycket stöd av lärarna samtidigt som han upplever stor frihet. De ”stökiga” eleverna blir bemötta på ett annat och mer kontrollerande sätt. Robert anser trots detta att lärarna många gånger borde försöka vara ännu strängare och ställa ännu

[81] Individuell intervju nr 15.
[82] Observationsanteckningar yrkesämnet den 25 mars.

högre krav på eleverna eftersom han anser att förväntningarna på vad eleverna ska prestera under lektionstid oftast är onödigt låga.[83]

Christina, som deltar i samtalssekvensen som återges från matematiklektionen ovan, beskriver i fokusgruppsintervjusamtalet att hon upplever att de förväntningar som lärarna ställer på eleverna i hennes fordonsklass är ganska ”lagom”. Hennes mål med utbildningen är att försöka bli en skicklig motivlackerare, och hon nöjer sig med att klara G-nivån i samtliga kärnämnen.[84] Hon tillägger sedan att ”jag vill inte sätta för höga förhoppningar på mig själv för då blir jag så stressad” och berättar att om hon lyckas få högre betyg i något ämne så ser hon det hellre som en positiv överraskning, än att ställa höga för höga krav på sig själv i förväg och därmed riskera att misslyckas. Malin beskriver också hur hon upplever lärarnas förväntningar som lägre på gymnasiet jämfört med hur det var på högstadiet. Hon upplever dock detta som något i huvudsak positivt eftersom hon har upplevt motsatsen under grundskolan, att lärarna och omgivningen har ställt för höga förväntningar på henne som hon sedan misslyckats med att uppfylla. Hennes erfarenheter av så många misslyckanden utmynnade till sist i stor frånvaro och dåliga avgångsbetyg. Nu har hon delvis lärt sig att koppla bort vad andra tycker och tänker om henne och detta gör att hon känner sig ganska fri på gymnasiet.[85] Jag tolkar det som att som att hon här talar om upplevd frihet på två sätt, dels fri i betydelsen av inte behöva känna samma betygspress som hon gjorde i högstadiet, dels fri i förhållande till de nuvarande klasskamraterna och lärarna som hon menar tillåter henne att vara sig själv i större utsträckning än tidigare. Indirekt beskriver hon här hur hon upplever att de förväntningar och krav som lärarna och omgivningen numera ställer på henne i högre grad baseras på hennes egna förutsättningar.

Enskilda elevers tidigare erfarenheter har betydelse för hur de uppfattar kraven och förväntningarna som ställs på dem i fordonsprogrammet. I de individuella intervjuerna med eleverna framkommer det att de flesta upplever att pressen i allmänhet har minskat på dem sedan de började gymnasiet. För flickorna gäller detta både gällande skolprestationer och hur de i allmänhet bör vara. De beskriver bl.a. hur rädslan för att misslyckas i skolan har minskat, men också att de har sänkt sina egna krav på sig själva och vad de ska prestera.

[83] Gruppintervju nr 2.

[84] Individuell intervju nr 14.

[85] Individuell intervju nr 17.

8.7.2 Elevernas identiteter i relation till skolarbetet: En balansakt mellan normer i kamratgruppen, lärarnas förväntningar och de egna ambitionerna

I de individuella elevintervjuerna framkommer det alltså att några av eleverna upplever att det finns en motsättning mellan att vara duktig i skolan och att vara populär och att eleverna därför anser att de måste välja mellan dessa två positioner då de anser att de normer som råder i kamratgruppen inte är förenliga med en elevidentitet som innebär att man är uttalat studiemotiverad. En elev beskriver att han inte skulle kunna ha lika roligt eller upplevas som lika rolig av de andra i klassen om han skulle försöka satsa på högre betyg, och antyder härmed att positionen som studiemotiverad skulle kunna innebära en risk för utanförskap i praktikgemenskapen. Elever som är uttalat studiemotiverade, och som därför ofta blir utsatt av de andra för skämt och retsamma kommentarer av de andra i sin klass ser dock inte sig själva som perifera medlemmar i praktikgemenskapen eller som ”offer”, eftersom de anser att de också tilldelats en tydlig roll i gruppen som resurs eller hjälplärare. Här kan man anta att dessa elever tidigare har ansetts vara medelpresterande elever men numera ses som högpresterande i den kontext som fordonsprogrammet utgör, och därigenom skapat sig en positiv självbild av detta.

Trots att de normer som råder i kamratgruppen är starka framgår det i de individuella intervjuerna att flera elever har ambitioner som sträcker sig längre än vad de uttrycker i kamratgrupperna. De uttrycker också att undervisningen i allmänhet inte är tillräckligt utmanande, och att det låga tempot och de låga krav som ställs på dem innebär att de inte utvecklas så som de skulle kunna och uttrycker härmed en mer positiv hållning till skolarbetet än den som framgår i klassrumsinteraktionen (jfr Roswall 2012).

I intervjumaterialet beskriver eleverna att deras förhållningssätt till skolarbetet kan ses som resultatet av flera faktorer: relationerna till klasskamraterna och de normer som skapas i kamratgrupperna, de egna ambitionerna, lärarnas förväntningar, samt tidigare erfarenheter av skolarbetet. De visar härmed att de är medvetna om att detta ibland innebär oförenliga förväntningar, samt att de normer som skapas i relation till skolarbetet i kamratgruppen inte alltid är så framgångsrika i ett längre perspektiv. I samtalsanalyserna framgår det dock att elevernas eget identitetsskapande i praktikgemenskapen är viktigt och att detta också görs i förhållande till skolarbetet. Olika undervisningssituationer kan därför innebära att förhållningssättet till skolarbetet kan variera. Ett genomgående mönster är dock att alla elever eftersträvar att iscensätta identiteten praktiker eftersom det är en position som innebär hög status inom

praktikgemenskapen, samt en position som också erbjuder positiv identifikation för de elever som tidigare upplevt sig som misslyckade teoretiker (jfr Korp 2011, 2012). Detta återskapas och förstärks i de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen och bidrar härmed till att vidmakthålla klyftan mellan teori och praktik. Föreställningar om vad som är utbildningens kärna, omgivningens låga förväntningar, samt föreställningen om att teoretiska studier hör ihop med femininitet och medelklass och därför inte förenliga med de ideala identitetspositionerna i praktikgemenskapen, samverkar också i denna process.

8.8 Sammanfattning av kapitlet

I detta kapitel har de normer om skolarbete som förhandlas fram mellan lärare och elever i praktikgemenskapen undersökts i olika skolsamtal, undervisningssituationer, samt intervjuer, bland annat har skillnaden mellan de normer som förhandlas fram på kärnämnena respektive yrkesämnet belysts via etnografiska beskrivningar och samtalsanalyser. Här undersöks hur eleverna är aktiva i att definiera vad som är värt att lära sig och hur språkpraktiker påverkar vad som görs till normalt eller avvikande förhållningssätt och handlingsmönster i relation till skolarbetet.

I den praktiska delen av yrkesämnet som genomförs i verkstaden varvar eleverna mellan fokuserat arbete med praktiska uppgifter och socialt umgänge. Att på egen hand lösa praktiska problem och därigenom visa självständighet, eget ansvar och uppfinningsrikedom är här handlingsmönster som framträder som eftersträvansvärda och därför normerande. Ett nära kopplat ideal är också att behärska språkpraktikerna i praktikgemenskapen, t.ex. förmågan att skämta på rätt sätt. I intervjuer med eleverna bekräftas denna bild då eleverna beskriver hur de elever som närmar sig dessa ideal också är de som betraktas som tongivande i klassen, medan de som av olika anledningar inte anser att de lyckas prestera bra på uppgifterna i verkstaden delvis upplever sig som marginaliserade. De normer som förhandlas fram om skolarbetet på kärnämnen exemplifieras i en samtalsanalys av ett lärarlett helklassamtal i svenska. De språkpraktiker som framträder i samtalet signalerar att det anses avvikande bland eleverna att svara uppgiftsorienterat på lärarens frågor eller att på andra sätt visa intresse för ämnet eftersom de elever som dominerar samtalsrummet kan skämta, kommentera eller ändra innebörden i samtalsbidragen som förekommer. Eleverna är aktiva i det samtal som läraren initierar och följer delvis lärarens agenda, varför de språkliga aktiviteterna som förekommer inte kan tolkas som renodlade motståndsaktioner. Aktiviteterna får dock effekter som påverkar samtalets utveckling och därmed också elevernas möjligheter till deltagande och meningsskapande. Det normerande blir här

att förhålla sig till ämnet på ett skämtsamt och utmanande sätt. I intervjuer med elever bekräftar de dessa handlingsmönster. Skolarbetet på kärnämnena upplevs av många som tråkigt, strikt och meningslöst. Kärnämnena kopplas också till tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden, varför de uppgiftsavvikande handlingarna som sker på svensklektionen kan förstås som olika strategier att kompensera eller dölja eventuella svårigheter.

Under en lektion i yrkesteori som genomförs i ett klassrum och på ett ganska traditionellt och strikt sätt visar eleverna ett betydligt större intresse för att följa lärarens agenda än på svensklektionen och språkpraktikerna präglas av fler uppgiftsorienterade än uppgiftsavvikande handlingar. Här är det också tydligt att det är viktigt att demonstrera vad man kan i ämnet för varandra via t.ex. berättelser om erfarenheter av fordon, eller att på andra sätt språkligt signalera att man kan mycket eller egentligen kan mer än man visar på t.ex. proven i yrkesteori. I elevintervjuer berättar eleverna också att det är viktigt att ha ett visst fordonsintresse och lagom mycket kunskap om fordon för att känna sig som en fullvärdig medlem i praktikgemenskapen. Rädslan för att göra bort sig eller för att bli retade gör att några elever inte vågar delta i samtalen fullt ut eller använder sig av olika strategier för att inte utsättas för detta. Det normerande handlingsmönstret blir att hålla sig i mellanskiktet vad gäller prestationerna i yrkesteorin. I kärnämnena gäller det främst om att tona ned sina prestationer, vilket belyses i två korta samtalsanalytiska sekvenser från två lektioner i matematik. I dessa analyser vill både pojkarna och flickorna som deltar i dessa undvika identitetspositionen som studiemotiverad elev och använder därför olika strategier för detta. I en samtalssekvens där en lärare deltar är det tydligt att eleven och läraren förhåller sig till olika föreställningar och förväntningar. Lärarens förväntningar gör här att eleven måste balansera sin självbild gentemot kamratgruppen, vilket innebär att effekterna av lärarens samtalsbidrag blir de motsatta än vad som var avsett. Varför detta sker framgår i intervjuerna när flera av eleverna beskriver att ett intresse för skolframgångar i kärnämnen kopplas till femininitet och medelklass, vilket gör att de därför vill fjärma sig från sådana identitetspositioner.

Eleverna menar att relationen till lärarna och lärarnas agerande spelar viss för hur de upplever arbetsklimatet i olika ämnen. Eleverna beskriver sig också som praktiskt lagda, snarare än teoretiska, och återskapar därmed i tal och handling distinktionen mellan teori och praktik. För många elever, särskilt flickor, innebär en identitet som praktiker en känsla av frihet då omgivningens förväntningar på skolprestationer upplevs som lägre på fordonsprogrammet. De olika materialtyperna visar sammantaget att eleverna ofta måste balansera sina handlingar mellan de egna ambitionerna, kamratgruppens normer samt de förväntningar som lärare ställer på dem i

olika ämnen. Några elever beskriver också en upplevd motsättning mellan att vara duktig i skolan och att vara populär, och menar härmed att de normer som råder i kamratgruppen inte är förenliga med en elevidentitet som innebär att man är uttalat studiemotiverad. Denna motsättning upplevs dock inte som problematisk av alla.

9. Slutsatser och diskussion

I denna undersökning har olika typer av skolsamtal på gymnasieskolans fordonsprogram studerats i syfte att undersöka de språkpraktiker som framträder samt för att belysa de normer om språk, kön och skolarbete som förhandlas fram i skolsamtalen. Det övergripande syftet med studien är att närmare undersöka sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande för att få en ökad förståelse för elevers handlingsutrymme i praktikgemenskapen. Ett särskilt intresse har här riktats mot aspekter av kön. Studien tar sin utgångspunkt i ett interaktionellt perspektiv som innebär att lärande och identitetsskapande betraktas som socialt situerade processer där förhandlingar mellan samtalsdeltagarna blir avgörande för vilka normer som förhandlas fram och för det meningsskapande som sker i samtalen. I dessa situerade processer, som främst ses som ett kollektivt och relationellt arbete, förhåller sig samtalsdeltagarna till roller och förväntningar som bland annat bygger på stereotypa föreställningar, och använder sig av de språkliga resurser och strategier som görs tillgängliga, vilket i praktiken innebär att strukturer kan återskapas eller utmanas. Många faktorer spelar här in. För att studera dessa situerade, sociokulturella processer har etnografiskt inspirerade metoder lagts till grund för studien. Via observationer, ljudinspelningar och intervjuer samt etnografisk och samtalsanalytisk analys har språkpraktiker, d.v.s. återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster i praktikgemenskapen, undersökts i syfte att belysa hur identiteter iscensätts och tas emot, samt hur normer förhandlas fram i förhållande till ideal, relationer och undervisningskontext. Kontexten ses inte här bara som en bakgrund till språkpraktikerna utan också som en del av dynamiken.

I detta avslutande kapitel kommer resultaten av undersökningen att sammanfattas och diskuteras. Kapitlet är strukturerat utifrån undersökningens frågeställningar. Frågeställningarna bygger på varandra och förhåller sig till varandra på så vis att den första frågeställningen ”Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen? är av utforskande karaktär och utgör en sort grund till de övriga. De övriga frågeställningarna ”Vilka normer om kön och skolarbete vidmakthålls, utmanas eller nyskapas i språkpraktikerna?” samt ”Vilka elevidentiteter blir möjliggjorda eller begränsade i praktikgemenskapen?” är i högre grad analyserande än den första frågeställningen, men kan inte besvaras utan den första, då en ingående undersökning av språkpraktikerna krävs för en förståelse av de förhandlingar som här skildras.

Kapitlet innehåller två delar: en del där resultaten sammanfattas och beskrivs i relation till tidigare forskning, samt en del där vissa utvalda aspekter diskuteras djupare. Genomgående reflekteras över de teoretiska och metodologiska val som gjorts i undersökningen och vad dessa val har för betydelse för de resultat som framträder. Kapitlet avrundas med förslag på hur sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande kan utforskas i framtida studier.

9.1 Språkpraktiker i fordonsprogrammet som praktikgemenskap

Med den första frågeställningen ”Vad kännetecknar de språkpraktiker som framträder i praktikgemenskapen?” var syftet att via en förhållandevis öppen fråga och ett öppet förhållningssätt undersöka vilka sätt att interagera i socialt situerade aktiviteter som kan betraktas som karaktäristiska för praktikgemenskapen. Språkpraktikerna, som här ses som de återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster som framträder i olika typer av skolsamtal i fyra klasser i fordonsprogrammet, har bland annat undersökts samtalsanalytiskt och i etnografiska beskrivningar av skolsamtal och undervisningskontext, samt i relation till elevernas egna beskrivningar av språkpraktikerna i intervjusamtal.

9.1.1 Konfronterande, direkta och skämtsamma språkpraktiker

De språkpraktiker som framträder i mina analyser av språkliga aktiviteter och interaktionsmönster kännetecknas av en konfronterande samtalsstil, direkt samtalsstil och skämtsam samtalsstil. Denna beskrivning liknar i stor utsträckning Ronny Högbergs beskrivning av språkbruket i de klasser på byggprogrammet som han studerade, och som han beskriver som präglat av ”grabbighet” då det stundvis innefattade en tuff och provokativ stil, könsord, samt maskulina ämnen (Högberg 2009). Min beskrivning av språkpraktikerna liknar också Helena Korps beskrivning av den maskulina jargong som förekom i det fordonsprogram som hon studerade, och som hon uppfattade som en del av fordonsprogrammets fasadarbete utåt, där särskilt en viss typ av humor som bl.a. innefattade sexistiska skämt var framträdande och betraktades som kulturellt kapital (Korp 2011). I mitt material byggs den konfronterande samtalsstilen upp av språkpraktiker som t.ex. innefattar utmanande tilltal och att elever blir ofrivilligt positionerade, avbrutna eller på andra sätt förhindrade från att försvara sig, vilket i tidigare forskning om språk och kön också kopplats till föreställningar om en maskulin samtalsstil (se avsnitt 3.3.1). Eleverna beskriver i intervjuerna hur situationen, platsen, deltagarna och aktiviteten påverkar hur de använder språket, och vittnar därmed om att de är medvetna om att de använder sig av olika språkliga register i olika sammanhang. I likhet med Rikard Jonssons

studie av hur ett gäng invandrarpojkar på en högstadieskola använder språket (Jonsson 2007), observerar jag också att eleverna använder sig av denna medvetenhet om språkets olika effekter i olika situationer för att nå olika mål i interaktionen, t.ex. för att iscensätta önskvärda identiteter. När eleverna som deltar i min undersökning själva anger vad som kännetecknar språkpraktikerna på fordonsprogrammet är det användningen av svordomar, grova ord och utmanande tilltal som anges som de främsta kännetecknen. Denna typ av språkbruk ses delvis som ”naturligt” att det förekommer eftersom eleverna bland annat kopplar det till generella föreställningar om ungdomsspråk samtidigt som de menar att denna typ av språkbruk signalerar tuffhet. Eleverna beskriver här några av språkpraktikernas effekter. Med stöd i Eckerts teori om den heterosexuella marknaden är det rimligt att anta att dessa språkpraktiker fungerar som sätt att för eleverna att språkligt signalera att de är heterosexuellt mogna, men varken barn eller vuxna utan en viss typ av ungdomar, för att därigenom kunna nå statuspositioner i kamratgrupperna (se Eckert 2006).

Eleverna beskriver språkpraktikerna på fordonsprogrammet som högljudda men menar också att detta varierar mellan olika typer av lektioner, i relation till olika lärare, samt i olika lokaler och i enlighet med olika sinnesstämningar, vilket också bekräftas av mina observationer och samtalsanalyser där jag bland annat noterar att språkpraktikerna i viss mån skiljer sig mellan klassrumskontexten och verkstadskontexten, samt under kärnämneslektioner och yrkesämneslektioner. I tidigare studier har vissa utmanande språkliga aktiviteter som t.ex. retande, kränkningar och nedsättande benämningar som förekommer mellan elever framförallt beskrivits som sätt att upprätthålla skillnader mellan könen (t.ex. Öqvist 2009; Thorne 1993). Dessa studier har fokuserat på de språkhandlingar som enskilda individer gör och därför sällan haft ett dialogiskt fokus, vilket innebär en kraftigt förenklad förståelse för de utmanande språkliga aktiviteternas flerfaldiga och mångtydiga funktioner. Olikheten i metodologiska och teoretiska perspektiv har här betydelse för de resultat som framträder. I Anna Öqvists etnografiska undersökning av hur olika nedsättande benämningar används av mellanstadieelever i konstruktionen av kön framträder exempelvis klassrummet som ett rum där pojkarna försöker tillägna sig makt över flickorna genom att använda nedsättande benämningar. Öqvist förstår detta som ett sätt för pojkarna att kompensera för sin underordning gentemot flickorna som är prestationsmässigt överlägsna i klassrummets territorium (Öqvist 2009:91). I min undersökning är denna motsättning mellan pojkar och flickor i klassrummet inte lika självklar. Inte heller är det självklart att eleverna alltid använder nedsättande benämningar för att kontrollera och bevaka varandra. Mina samtalsanalyser visar snarare att det finns flera faktorer som spelar in i hur interaktionen i

klassrummet kan utveckla sig och att maktordningar ständigt skapas och omförhandlas i samtalen. Det interaktionella perspektivet och den samtalsanalytiska metoden har möjliggjort att språkpraktikernas interaktiva natur här utforskas närmare. Undersökningen visar härmed också att kön inte enbart är en process där människor kategoriseras utan en uppsättning praktiker genom vilka kön görs, delvis medvetet, delvis omedvetet. Eftersom identiteter skapas i interaktionen med andra är det också ett kollektivt arbete där mottagarna avgör hur iscensättningar uppfattas, och könskategoriseringar respektive nedsättande benämningar kan användas för en rad andra syften än att upprätthålla skillnaderna mellan könen. Studien bidrar därför med viktiga tillägg till tidigare skolforskning som behandlar kopplingen mellan kön och elevers språkbruk utan att interaktionella aspekter på detta utforskats.

I intervjuerna beskriver eleverna främst språkliga aktiviteter, exempelvis det utmanande tilltal eller den typ av skämt som förekommer, men inte de interaktionsmönster som jag har identifierat som kännetecknande och därmed också som identitetsskapande för praktikgemenskapen, t.ex. att elevernas samtalsturer ofta bygger på varandra eller att det är vanligt förekommande att elever avbryter varandra. Jag drar slutsatsen att det framförallt beror på att eleverna kanske inte är medvetna om dessa interaktionsmönster på samma sätt som de är om de ord de använder. Att föreställningar om kön inte bara vidmakthålls, utmanas eller nyskapas semantiskt, utan också interaktionellt, i t.ex. val av samtalsstilar som på olika sätt associeras med kön, samt via turtagningsmönster och samtalsstrategier som på olika sätt påverkar samtalens utveckling så att vissa föreställningar kan komma att dominera, är därför också denna undersöknings bidrag till forskningsfältet.

9.1.2 Att skapa gemenskap och hierarkier via språkpraktiker

I undersökningen visar samtalsanalyser av några lärarledda helklassamtal i olika skolämnen att elevernas samtalsturer fyller många olika funktioner och att samtalsdeltagarna därför kan ha många mål i samtalen, förutom det formella lärandet enligt lärarens agenda. Till exempel märks tydligt att eleverna vill uttrycka gemenskap med varandra, skapa önskvärda identiteter, samt positionera varandra och skapa hierarkier. Turtagningsmönstren i helklassamtalen präglas av informell stämning, det förekommer sällan eller aldrig handuppräckning, utan de elever som tar samtalsturerna är också de som får svara. Detta sker ibland även om lärare försöker styra helklassamtalen genom att exempelvis fördela ordet till de elever som inte tidigare fått möjlighet att prata eller som signalerar att de vill svara genom att räcka upp handen. Den informella stämningen innebär att samtalet

upplevs som öppet och som att alla har möjlighet att delta, vilket bland annat framkommer i elevintervjuerna, men i praktiken är det vanligt att det är en liten grupp elever som dominerar samtalsrummet. Här stödjer mina resultat tidigare studier som undersökt klassrumsinteraktion och visat att helklassdiskussioner har en inbyggd risk för snedfördelning av turtagning eftersom formen förutsätter att de flesta eleverna enbart kan delta i egenskap av lyssnare (t.ex. Lindbladh & Sahlström 1999).

Återkommande i denna undersökning är att eleverna gemensamt utvecklar skämtsamma och utmanande aktiviteter i skolsamtalen, exempelvis sidospår och associationer. Detta gäller i stort sett alla typer av samtal som förekommer. De skämtsamma och utmanande aktiviteterna kan ses som samkonstruktioner eftersom de bygger på de övriga samtalsdeltagarnas reaktioner i form av skratt eller uppbackningar. Härmed skapas också en skämtsam samtalsram som ofta bibehålls genomgående i samtalen. Skämtandet riktas ibland mot enskilda individer i syfte att driva med eller retas med dem. Här används nästan uteslutande en direkt stil eftersom ansiktshotande skämt eller utmanande tilltal är vanligt förekommande och framförs utan hänsyn till den utsattes självbild i samtalet. Liksom i Gun Rooswalls studie av gruppsamtal noterar jag att ansiktshotande språkhandlingar är oftare återkommande i pojkgrupper än i könsblandade grupper (Rooswall 2000). Dessa språkpraktiker ses också som karakteristiska för praktikgemenskapen av eleverna oavsett vilken av klasserna de går i. Detta märks via deras egna jämförelser av hur språket används i deras klasser och i klasser på andra program. Den största skillnaden beskrivs här jämfört med hur man anser att man använder språket på de teoretiska programmen. På de teoretiska programmen antar man att eleverna använder en mer respektfull, artig, indirekt och hänsynsfull stil än på fordonsprogrammet. Fordonseleverna anser att denna stil är oäkta och krånglig i jämförelse med deras egna språkpraktiker. Slang, dialekt och svordomar anges här som exempel på språkpraktiker som innebär en mer naturlig och ärlig stil. I tidigare forskning, bl.a. språkliga analyser av gymnasieungdomars bruk av dialekt och undersökningar av föreställningar om och attityder till dialekter, framkommer det att pojkar oftare använder dialektala former än flickor (Gunnarsdotter Grönberg 2004), samt att bruket av dialekt av många ungdomar förknippas med lokala maskulinitetsideal (Eriksson 2001, 2005). Undersökningarna visar också att särskilt elever på yrkesförberedande program använder dialektala former, och att av dessa är pojkarna mest positiva till bruket av dialekt. I min undersökning beskriver både pojkarna och flickorna att de upplever språkliga skillnader mellan olika gymnasieprogram, bland annat dialektala drag, och att de föredrar de egna språkpraktikerna som ett mer naturligt och enklare sätt att kommunicera än andra språkliga varieteter. Användningen av olika språkliga varieteter ses

här som identitetsmarkörer för olika grupper av ungdomar. Implicit i detta resonemang ligger föreställningar om skillnader mellan gymnasieprogrammen med avseende på flera dimensioner, varav social klasstillhörighet och kön enbart är några av dessa. Detta bekräftar tidigare forskning om språkliga varieteter som visar att flera sociala dimensioner samspelar i vilka språkliga mönster som utvecklas inom olika grupper och nätverk (t.ex. Andersson 2007).

9.1.3 Kontroll och positionering via skämt

I intervjumaterialet framträder en tydlig tendens att eleverna uppfattar skämtandet är något som kännetecknar språkpraktikerna eftersom det beskrivs som frekvent, ”hela tiden”. Eleverna förstår skämtandet främst som sätt att markera likheter och gemenskap med varandra. En slutsats jag drar är att eleverna måste lära sig att utstå drift och skämt för att vara medlemmar i praktikgemenskapen. Samtalsanalyser av några samtalssekvenser vittnar om att de öppet studiemotiverade eleverna ofta blir måltavlor för skämt eftersom det anses extra roligt att sätta dem i besvärande positioner inför exempelvis lärare. Elevernas makt- och statuspositioner bestäms till stor del utifrån deras förmåga att skämta och retas med andra och deras uppfinningsrikedom i bemötandet av retsamma attacker, vilket bl.a. beskrivits tidigare i svensk skolforskning (t.ex. Tholander & Aronsson 2002). Att kunna skämta blir därmed en viktig språklig resurs och strategi som används för att få status och för att undvika underordning i praktikgemenskapen. Elevernas vanligaste responsstrategier är att skratta med i skämten, eller att försöka ge igen med samma mynt. Det är dock inte alltid som de utsatta eleverna får möjlighet att försvara sig heller eftersom de kan bli avbrutna. Skämtandet beskrivs av eleverna själva som ett tecken på en tillåtande och avslappnad atmosfär. Eftersom allt ses som ”på skoj” upplevs exempelvis inte de utmanande tilltalen som särskilt utmanande. Jag drar slutsatsen att det är den skämtsamma samtalsramen i samtalen som möjliggör detta. Eleverna ger dock uttryck för att de är medvetna om att alla kanske inte tar skämten på rätt sätt i praktikgemenskapen och att det därför kan finnas elever som tar illa vid sig. Undersökningen visar att denna kunskap utnyttjas ibland av vissa eftersom det anses vara extra roligt att skämta eller retas med de elever som tar illa vid sig, vilket är i linje med bl.a. Högbergs undersökning om hur pojkarna på byggprogrammet gillade att skämta (Högberg 2009:117).

Ett resultat i denna undersökning är också att det är vanligt förekommande att skämtandet mellan eleverna i praktikgemenskapen sker om ämnen som ligger i gränslandet av vad som anses acceptabelt att skämta om. Till exempel har jag noterat att det är vanligt att eleverna skämtar om sexualitet,

exempelvis genom att kommentera varandras kroppar via sexuella anspelningar. Att eleverna gör så kan tyckas motsägelsefullt eftersom eleverna vid andra tillfällen tydligt ger uttryck för homofobiska åsikter. Enligt tidigare forskning är denna typ av gränsöverskridande handlingar tillåtet mellan pojkar när det är underförstått att de som deltar i aktiviteten är heterosexuella (t.ex. Jonsson 2007). Att låtsas flirta med andra pojkar eller kommentera deras utseenden blir därför tillåtet för vissa pojkar under de skämtsamma samtalsramar som skapas i samtalen. Jag noterar dock att det främst är pojkar med hög status som skämtar på detta sätt om andra, vilket bekräftar tidigare forskningsresultat om pojkar och humor och som visat att status och maktpositioner definierar vilken typ av humor som olika pojkar kan använda (t.ex. Huuki et al. 2010). I den här typen av aktivitet blir den som blir utsatt för skämtet objektifierad och konstruerad som homosexuellt begärlig. Detta anses extra utmanande och därmed också extra roligt. Här stödjer mina resultat andra studier om hur pojkar, genom att sätta varandra i besvärliga positioner via homosexuella anspelningar, kan iscensätta homosexualitet samtidigt som de förlöjligar det, och därigenom återskapa heterosexualiteten som norm (jfr Huuki el al. 2010; Kehily & Nayak 2008).

9.1.4 Att bryta mot skolans språkliga normer

Min undersökning visar också att det upplevs som roligt och spännande, på gränsen, att bryta mot skolans språkliga normer, vilket också belysts i tidigare forskning (jfr Jonsson 2007). En återkommande språklig aktivitet är att elever väljer att inta lärarollen och värdera varandras språk. Eleverna kan göra detta för att retas genom att sätta varandra i besvärande positioner eller för att markera sin gemenskap med varandra i kompisgruppen. I elevintervjuer beskriver eleverna också en skillnad mellan skolans språkliga normer och de språkliga normerna som råder inom kamratgruppen, t.ex. beskriver de hur de ofta använder en helt annan stil när de samtalar med lärare. I undersökningen framgår det att eleverna ibland använder sig av dessa upplevda skillnader genom att medvetet välja förbjudna ord och därigenom nå vissa effekter i samtalen, exempelvis för att få uppmärksamhet från andra eller för att iscensätta djärva identiteter. Det kan bli extra roligt när lärare uppmärksammar dessa normbrott och vill markera att de anser att någon elev har gått över gränsen för vad man får säga. I en analys av ett samtal där ordet *jude* används mellan elever är det tydligt att den kollektiva responsen från klasskamraterna, t.ex. i form av skratt, har mer interaktionell kraft än lärarens respons, varför effekten av lärarens agerande inte blir som avsett. Analysen visar här att makten för samtalets utveckling inte enbart ligger i lärarens händer, och att när lärare agerar enligt sitt uppdrag för att motverka kränkande benämningar kan effekterna i vissa situationer bli

motsatta. Exemplet visar att elever har kunskap om olika normsystem som de kan använda strategiskt, och att den traditionella bilden av läraren som förmedlare av norm- och värdesystem är en förenklad föreställning av vad fostransuppdraget innebär.

9.1.5 Föreställningar om språkpraktikerna som effekter av ålder, kön och social klass

Elevernas egna förståelser av språkpraktikerna kan säga något om vilken betydelse de ger åt dem, varför det är särskilt intressant att undersöka elevernas förklaringar till språkpraktikerna på fordonsprogrammet. I fokusgruppsintervjuer beskriver eleverna språkpraktikerna i första hand som effekter av essentiella identiteter och att språkpraktikerna också skulle ha konstituerande verkan på identiteter nämns inte i detta sammanhang alls. Jag drar därför slutsatsen att de vanligtvis inte uppmärksammar språkpraktikernas identitetsskapande funktioner, trots att de tidigare i intervjuerna ganska utförligt har beskrivit språkets olika effekter i olika situationer. I fokusgruppsintervjuerna använder eleverna sig till stor del av vedertagna förklaringsmodeller till språkbruket, vilket är i linje med tidigare studier om könsskapande och skola som visar att elever tenderar att reflektera över skeenden via stereotypa föreställningar (t.ex. Lundgren 2000). Den vanligaste förklaringen till språkpraktikerna är ålder. I egenskap av ungdomar anser eleverna att de är omogna och därför inte ännu lärt sig att samtala lika fint och korrekt som vuxna. De anger dessutom att de inte behöver vara så korrekta eftersom de förstår varandra bra i kamratgrupperna ändå.

I fokusgruppsintervjuer med pojkar beskriver de i första hand språkpraktikerna som effekter av kön. De beskriver här en upplevd distinkt skillnad mellan hur flickor och pojkar talar och beskriver hur flickor i allmänhet använder sig av en artig, indirekt stil eftersom de av naturen är mer känsliga än pojkar. Språkpraktikerna på fordonsprogrammet förstås därför av pojkarna som naturligt uppkomna, då klasserna domineras av pojkar och de därmed inte behöver tänka på hur de uttrycker sig i grupper av pojkar. Pojkarna beskriver här också att de anser att språkpraktikerna erbjuder pojkar status, men däremot inte flickor på samma sätt. Här stödjer mina resultat tidigare forskning om hur språkvåld, d.v.s. språkliga sexuella trakasserier, kan anses statushöjande bland pojkar då dessa språkpraktiker kan bidra till att återskapa de maskulinitetsideal som finns på skolorna (jfr Eliasson 2007; Eder et al. 1995). I fokusgruppsintervjuer som består av både pojkar och flickor nämns kön inte alls som en tänkbar förklaring till språkpraktikerna utan här beskrivs språkpraktikerna istället som effekter andra orsaker, t.ex. av fordonselevers självständighet, av den yttre miljön

och omgivningens förväntningar. Att eleverna upplever att övriga samhället ser ned på dem i egenskap av fordonselever gör att de låga förväntningarna som omgivningen ställer på dem får betydelse för hur eleverna väljer att använda språket på så vis att de inte ”bryr sig” om hur andra uppfattar dem. Jag tolkar det som att eleverna här antyder att språkpraktikerna på fordonsprogrammet är en effekt av att eleverna ofta kategoriseras utifrån aspekter av social klass.

Det finns anledning att anta att gruppsammansättningen i fokusgruppsintervjuerna här har betydelse för vilka olika förklaringsmodeller som framträder. I linje med Charlotte Engbloms studie om hur identiteter görs relevanta i samtal är det främst gemensamma nämnare mellan deltagarna som framträder i samtalet (Engblom 2004), vilket i detta fall blir att deltagare i fokusgrupper som består av pojkar lyfter fram kön som förklaringsmodell, medan deltagarna i de könsblandade grupperna försöker hitta andra modeller. Även om fokusgruppsintervjuerna i min undersökning främst har analyserats innehållsligt visas här återigen hur situationen, platsen, deltagarna och aktiviteten har betydelse för hur även dessa (halvt arrangerade) samtal utvecklas, samt för vilka gemensamma erfarenheter som blir tillgängliga att använda i interaktionen. Mot bakgrund av detta resultat framstår därför metodvalet som betydelsefullt. Flera metoder: observationer, ljudinspelningar, intervjuer i fokusgrupper och individuellt, har i denna undersökning möjliggjort en djupare förståelse för relationerna inom praktikgemenskapen och elevernas skiftande identitetspositioner i olika kontext.

9.2 Normer om kön och skolarbete

För att besvara undersökningens andra frågeställning, ”Vilka normer om kön och skolarbete vidmakthålls, utmanas eller nyskapas i praktikgemenskapen?”, har de förhandlingar om normer om kön och skolarbete som sker i skolsamtal studerats i olika situationskontext samt i relation till språkpraktikerna, eftersom dessa förhandlingar kan ses som förutsättningar för elevernas handlingsutrymme i praktikgemenskapen vad gäller deras möjligheter till identitetsskapande och lärande.

9.2.1 Normer om kön

I undersökningen belyses hur könsidentiteter skapas i interaktionen samtidigt med andra dimensioner av identiteter. En generellt antagande är att de identitetspositioner som blir möjliga att ta upp i ett samtal avgörs av samtalsdeltagarnas roller och relationer. Ett annat är att faktorer i den yttre kontexten också har betydelse på så vis att de spelar roll för hur individer

använder språket och ser på sig själva i relation till miljön. Eftersom fordonsprogrammet ur många aspekter kan betraktas som ett traditionellt manligt kodat gymnasieprogram framstår det också som rimligt att stereotypa föreställningar om maskulinitet kan användas för att uppnå mål i interaktionen, exempelvis iscensätta önskvärda identiteter, skapa allianser och hierarkier, vilket också bekräftas i mina analyser. Undersökningen visar dock en del av komplexiteten i detta och att identitetsskapandet regleras av de språkpraktiker som görs tillgängliga i praktikgemenskapen samt de normer som förhandlas fram i samtalen. Närstudium av korta samtalssekvenser kan här bidra med att synliggöra hur till synes enkla yttranden leder till skapandet av hierarkier och identitetspositioner (se Goodwin 2006:7).

9.2.1.1 Att använda sexism och homofobi för att iscensätta önskvärda identiteter

Framträdande i praktikgemenskapen är att sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteter används som språkliga resurser. Könsord utmanar socialt vedertagna språkliga normer och kan därför användas av eleverna för att skapa sig identiteter som självständiga och djärva genom att visa sig verbalt modiga. Med orden kan maskulinitet och heterosexualitet också iscensättas. I den samtalsanalys som återger när en sexistisk visa sjungs i klassrummet blir det tydligt att normerna är olika i klassrumskontexten och verkstadskontexten. Den sexistiska visan som sjungs i klassrummet kan ses som en medveten motståndsaktion mot klassrummets språkliga normer. Identitetskapandet sker här samtidigt på både individ- och gruppnivå eftersom eleverna kan demonstrera gemenskap och likheter genom att via skratt eller andra uppbackningar signalera att de förstår dessa språkliga aktiviteter. När visan sjungs i verkstaden uppmärksammas aktiviteten knappt alls, vilket tyder på att den här typen av sexistiska språkliga aktiviteter inte betraktas som avvikande handlingsmönster på samma sätt. En slutsats jag drar är att både de språkliga normerna och normerna för identitetsskapande är olika i klassrumskontexten och verkstadskontexten.

Man kan tänka sig att den skämtsamma samtalsstilen som kännetecknar språkpraktikerna i praktikgemenskapen fungerar som en typ av säkerhetsnät i detta då eleverna alltid kan hävda att de skämtar om deras handlingar skulle ifrågasättas. I intervjuerna framgår det också att den skämtsamma samtalsstilen gör att ordens ursprungliga innebörd ges mindre betydelse. Det finns dock vissa skillnader mellan klasserna i fråga om hur sexistiska språkliga aktiviteter görs och om hur de beskrivs. Jag noterar att sexistiska språkliga aktiviteter är mer framträdande i pojkklasserna, och att de ofta görs i syfte att iscensätta djärva maskulina identitetspositioner och som sätt

att fånga mångas uppmärksamhet. Eftersom dessa språkpraktiker ses som effekter av ett naturligt könat och heterosexuellt beteende i dessa klasser blir sexismen också en naturlig del av köns- och sexualitetskonstruktionen. I mina analyser framgår också av interaktionsmönstren att de sexistiska språkliga aktiviteterna möjliggör en känsla av gemenskap och därigenom ett identitetsskapande på gruppnivå. Jag drar slutsatsen att eleverna här förenar iscensättningen av maskulinitet och heterosexualitet med homosocialitet, vilket är i linje med Connells maskulinitetsteori som betonar hur maskulinitetsdefinitioner alltid har en kollektiv dimension (se Connell 2000:161–162).

De könsblandade klasserna beskriver de sexistiska språkliga aktiviteterna som effekter av en uppsluppen stämning och som sätt för enskilda elever att nå status genom att våga utmana normer och regler i skolan. Flickorna deltar också i sexistiska språkliga aktiviteter genom att tilltala varandra med skällsord som anspelar på deras sexualitet, men ofta på ett lekfullt och skämtsamt sätt istället för nedsättande. Detta stämmer överens med Fanny Ambjörnssons studie av BF-flickorna och hur de i sin användning av ord som t.ex. *hora* omdefinierade innebörden i ordet (Ambjörnsson 2004:213). Att flickorna på fordonsprogrammet använder sig av dessa till ytan sexistiska tilltal i skämtsam anda till varandra och därför omdefinierar innebörden i dem i vissa situationer, samt väljer att förstå dessa språkpraktiker som effekter av en allmänt regellös stämning kan förstås som medvetna strategier att ta makten över denna typ av språkpraktiker och undvika offerrollen för stunden. Jag drar dock slutsatsen att de reproducerande effekterna av språkpraktikerna ändå blir att femininitet konstrueras som det icke-önskvärda i praktikgemenskapen som helhet, eftersom de sexistiska språkliga aktiviteterna där kvinnor omtalas som sexuella objekt och nedvärderas är återkommande, ej ifrågasätts och dessutom fungerar statushöjande för de elever som använder dem i praktikgemenskapen.

9.2.1.2 Fordonseleven som maskulin och heterosexuell

I de beskrivningar som eleverna gör av den normala fordonseleven i intervjuerna framträder också främst bilden av en heterosexuell och maskulin person. Som redan noterats ses heterosexualiteten som något självklart av eleverna och utgör därför en av de bärande normerna som eleverna återskapar i sitt handlande. Detta sker särskilt bland pojkarna eftersom det i upprätthållandet av en maskulin och heterosexuell identitet krävs att de ständigt språkligt markerar vart gränsen går mot det feminina, vilket också är i linje med tidigare forskning om maskulinitet och skola (jfr Nordberg 2005; Jonsson 2007). Med stöd i Connells teori om den hegemoniska maskuliniteten kan alltså de språkpraktiker som innefattar

sexistiska och homofobiska språkliga aktiviteter både ses som effekter av och som konstituerande av de ideala identitetspositioner som skapas i praktikgemenskapen (se Connell 2000:162).

Undersökningens samtalsanalyser visar att flera återkommande språkliga aktiviteter och interaktionsmönster i praktikgemenskapen bygger på stereotypa föreställningar om maskulinitet, vilket signalerar att handlingsmönster som innebär att individen ska vara konfronterande, direkt och dominant blir normerande. I elevintervjuerna framgår det också eleverna anser att det ses som ett ideal att vara stökig och pratsam i praktikgemenskapen. I intervjuerna ger eleverna däremot uttryck för att de anser att de är jämlika i sina klasser och att alla därför kan ”ta för sig”. De verkar härmed betrakta t.ex. klassrummet som ett könsneutralt rum som är tillgängligt för alla. Jag drar slutsatsen att denna föreställning innebär att de underströmmar av maskulinitet och heterosexualitet som vidmakthålls i språkpraktikerna inte uppmärksammas av medlemmarna i praktikgemenskapen, vilket i sin tur kan osynliggöra att olika elevers handlingar värderas eller uppfattas olika. Kön är på så vis ständigt närvarande samtidigt som det döljs.

9.2.1.3 Språkliga förhandlingar om könsnormer

I samtalsanalyserna belyses också språkpraktiker i klassrums- och verkstadskontexten och hur dessa möjliggör iscensättningar av kön i specifika samtalssituationer. Utgångspunkter för mina analyser är att kön görs på två sätt: innehållsligt eller interaktionellt, via explicita referenser till kön eller via språkliga aktiviteter och interaktionsmönster, som genom sin historiska och kulturella koppling till föreställningar om kön kan användas för att nå olika mål i samtalen. Ett resultat i undersökningen är att verbala dueller och berättande är vanliga språkliga aktiviteter där kön tydligt framträder i praktikgemenskapen. Det finns därför anledning att anta att dessa aktiviteter och de språkpraktiker som uppstår i relation till dessa också fungerar normerande för identitetsskapandet.

Analyserna visar att berättandet som aktivitet kan fylla olika funktioner i samtalen varav att iscensätta önskvärda identiteter är en framträdande funktion. I berättelserna, som ofta framförs i en konkurrerande anda, kan eleverna förhandla fram normer från ett mer generellt plan, utifrån stereotypa föreställningar, till ett mer specifikt. I förhandlingen skapas variationer och alternativa förståelser av normerna parallellt med de gemensamma. Samtalsanalyserna visar också att elevernas inbördes relationer inom kamratgruppen är av betydelse för hur berättandet görs och därför också för de normer som framträder. Elever med hög status kan

introducera samtalsämnen eller tankegods, de kan också få berätta sina berättelser utan att riskera att bli avbrutna, samt reglera andra elevers talutrymme. De handlingar som görs i berättandet görs i syfte att stärka gruppkänslan eller för att reglera statuspositioner. Normerna förhandlas fram under denna process. Hjälteberättelser är här ett sätt för enskilda elever att höja sin egen status i gruppen. Via referenser till pappor och vad de har gjort kan berättaren, både pojkar och flickor, iscensätta positiva identiteter när exempelvis de egna erfarenheterna inte räcker till. Liknande resultat finns i Mats Erikssons undersökning om ungdomars berättande (Eriksson 1997). Till skillnad från Erikssons studie noterar jag att det inte finns någon markant skillnad mellan pojkars och flickors berättande i mitt material. Dessutom innehåller de berättelser eleverna berättar i min studie ofta element från både hjälteberättelser och missödesberättelser. En slutsats är också att själva formen av berättandet har viss betydelse för könskonstruktionen, då berättelserna skapas på ett specifikt sätt, och med tydliga kopplingar till föreställningar om maskulinitet.

I undersökningen belyses också andra språkliga aktiviteter i verkstadskontexten, t.ex. retande och verbala dueller. Samtalsanalyserna visat här att flickorna deltar i dessa aktiviteter precis som pojkarna och att flickorna också använder sig av de språkliga resurser som görs tillgängliga i praktikgemenskapen, trots att dessa har kopplingar till maskulinitet. Detta bekräftar tidigare forskning om hur flickor ur minoriteter eller från arbetarklassbakgrunder i sin vardagliga interaktion gärna deltar i aktiviteter som innehåller inslag av konkurrens, konfrontation och innebär möjligheter att iscensätta djärvhet (t.ex. Goodwin 2006; Evaldsson 2006). Jag drar slutsatsen att flickorna bland annat gör detta eftersom de är måna om att uppfattas som kompetenta i verkstaden. Här är det rimligt att tro att språkpraktikerna blir ett sätt för flickorna att överbrygga skillnader i förväntningar som ställs på dem i egenskap av flickor, och en strategi att undvika att bli betraktade som de markerade ”andra”. Jag observerar också att flickorna vid vissa tillfällen åberopar att de är flickor, t.ex. genom att framhäva sig egen mognad när de retas med pojkar eller genom att framhäva sin egen fysiska svaghet för att därigenom undkomma jobbiga uppgifter. Tydligt är att föreställningar om kön här används strategiskt, vilket stämmer överens med teorierna om sambandet mellan språk och kön (se Cameron 2006). Att stereotypa föreställningar om kön används av språkbrukare för att nå olika effekter gäller för samtliga samtalsdeltagare, men i fordonsprogrammet som praktikgemenskapen verkar det som att flickorna kan använda sig av en bredare språklig repertoar än pojkarna. Den maskulint kodade kontexten och de maskulint färgade idealen gör det svårt för pojkarna att använda sig av feminina könsstereotyper på liknande sätt då

risken för underordning eller marginalisering är stor för pojkar som uppfattas som feminina i praktikgemenskapen.

9.2.2 Normer om skolarbete

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande betraktas lärande som ett interaktionellt medierat och konstituerat meningsskapande. Därför kan man tänka sig att kunskap som eleverna ser mening med och värderar som viktig i interaktionen också är den som lärs i störst utsträckning. Ett resultat av denna undersökning är att eleverna i hög grad är aktiva i att definiera vad som är värt att lära sig. Ett annat är att kamratgruppen är av betydelse för denna process. Tillsammans definierar de förhållningssätt och handlingsmönster som blir normerande i relation till skolarbetet. Ett generellt resultat som kombinationen av olika undersökningsmetoder har möjliggjort är också att elevers språkpraktiker i relation till skolarbetet kan förstås som balansakter mellan individuella ambitioner, kamratgruppens normer och förväntningar, samt de normer som uppstår i relation till olika skolämnen och av lärares förväntningar. Att eleverna tvingas utföra en balansakt mellan olika identiteter har berörts i tidigare forskning om fordonsprogrammet (t.ex. Rosvall 2012), men hur den kan ta sig uttryck i interaktionen har inte tidigare analyserats närmare.

9.2.2.1 Att behärska praktiska färdigheter och karaktäristiska språkpraktiker

Fordonseleverna ägnar största delen av sin skoltid till att arbeta praktiskt i verkstaden. Arbetet i verkstaden framstår och uppfattas som lugnt och kravlöst eftersom eleverna har mycket frihet att bestämma över sin egen tid. Den praktiska problemlösningen som eleverna ägnar sig åt där får mest uppmärksamhet av elever och lärare och konstrueras i tal och handling som motsats till teoretisk kunskap. En slutsats jag drar är att självständighet, att kunna ta eget ansvar, vara uppfinningsrik och helst lösa problemen på egen hand är ideal som eftersträvas. Dessa ideal återskapas i elevernas och lärarnas handlingar och språkpraktiker. Detta rön stämmer överens med tidigare forskning om fordonsprogrammet och transportbranschen där förmågan att självständigt lösa problem lyfts fram som eftersträvansvärd, kanske framförallt som en resurs som kan användas för att t.ex. töja på regler (jfr Korp 2011; Nehls 2003). Eleverna uppskattar friheten att få röra sig hur de vill i verkstaden och slippa känna sig kontrollerade. Friheten kan dock upplevas som stressande av vissa då det också innebär ansvar för det egna arbetet samt att uppgifter görs i tid, tillika med ansvar för dyra fordon och verktyg. Som lektionerna organiseras i verkstaden bygger de på samarbete. Ändå ser eleverna arbetet i verkstaden som en individuell

praktik. Lärarna förstärker detta genom att betona individernas ansvar och utvärdera elevernas arbete individuellt. Det sociala umgänget i verkstaden anses också viktigt och det finns därför anledning att anta att hur umgänget sker också formar elevernas lärande i verkstaden. Det förekommer många skämtsamma upptåg mellan eleverna. Att behärska dessa karaktäristiska språkpraktiker kan därför också bli ett sätt att få status. Språkpraktikerna signalerar att uppfinningsrikedom, samt viss självständighet och djärvhet är eftersträvansvärt och kan därför ses som nära kopplade till de ideal som råder gällande skolarbetet i verkstaden. I teorin om praktikgemenskaper handlar individers medlemskap ytterst om hur väl de lyckas närma sig dessa ideal (se Wenger 1998: 164–172; Holmes & Meyerhoff 1999). Detta bekräftas via mina observationer av att elever som kan mycket praktiskt eller har mycket erfarenhet av fordon sedan tidigare får hög status i elevgrupperna, samt via elevintervjuerna när några elever berättar att de har svårt att närma sig idealet och upplever sig vara i periferin av gemenskapen på grund av detta.

9.2.2.2 Klassrumsnorm vs verkstadsnorm

En annan slutsats är att det finns betydande skillnader mellan hur eleverna uppfattar arbetsklimatet på olika lektioner. Yrkesämnet, särskilt den praktiska delen i verkstaden anses viktigast och roligast. I linje med tidigare forskning har eleverna har svårt att se nyttan med vad man lär sig i kärnämnena (t.ex. Högberg 2009; Hill 1998). Svenskämnet anses vara ett tråkigt och meningslöst ämne. Man kan se mening med att träna på att skriva, men inte med att läsa böcker (jfr Molloy 2002; Olin–Scheller 2006). Flera av kärnämnena förknippas med erfarenheter av skolmisslyckanden. Sammantaget förmedlar eleverna en känsla av att undervisningen som bedrivs i klassrummet är strikt och att de ofta känner sig begränsade och styrda. Här stödjer delvis mina resultat tidigare studier om fordonsprogrammet som visar att elevernas egna erfarenheter sällan tas tillvara under kärnämneslektioner samt att eleverna sällan ges möjligheter till att få diskutera ämnen fritt (jfr Korp 2011, 2012). I mina analyser framgår det dock att de har ganska mycket frihet att röra sig och prata i klassrummet och att de ges vissa möjligheter till att påverka undervisningens form och innehåll och i några intervjuer beskrivs klassrumsundervisningen på gymnasiet som betydligt mindre strikt än den var på högstadiet. Flera motsägelsefulla förhållanden framträder här mellan undersökningens olika materialtyper. I klassrummet och i fokusgruppsintervjuerna visar eleverna i allmänhet upp en mer negativ attityd till t.ex. kärnämnen och skolprestationer än i de individuella intervjuerna. Denna skillnad har belysts i tidigare forskning om fordonsprogrammet (se Rosvall 2012; Korp 2011). Liksom i Rosvalls studie, uttrycker eleverna i de individuella intervjuerna i

min undersökning att de vill prestera bra i kärnämnena (Rosvall 2012). Flera elever anser också att pressen generellt har minskat vad gäller skolprestationer i gymnasiet jämfört med högstadiet och att de därför har stora möjligheter att lyckas. Särskilt gäller detta flickorna. Några elever anser att förväntningarna från lärarna när det gäller skolarbetet i allmänhet är alldeles för låga, vilket Korp också observerar i sin studie (Korp 2012).

9.2.2.3 Uppgiftsavvikande aktiviteter på kärnämnena

En samtalsanalys av ett lärarlett helklassamtal i svenska där läraren har en tydlig agenda visar att eleverna stundtals strävar efter andra mål i samtalet än läraren, och de drar därmed bort uppmärksamheten från agendan. Analyserna visar att detta i första hand görs i syfte att roa varandra men också att de språkpraktiker som här framträder får fler effekter: att ämnesinnehållet ifrågasätts, att enskilda elever positioneras som underordnade, och att lärarens maktposition utmanas. Samtalet präglas av att uppgiftsavvikande aktiviteter förekommer, vilket gör att det blir svårt att svara uppgiftsorienterat på lärarens frågor. Detta reglerar hela gruppen eftersom det underliggande budskap som förmedlas via dessa aktiviteter är att man som elev inte bör visa sig alltför intresserad av ämnesinnehållet, vilket märks exempelvis genom att vissa elever tystnar mer och mer, och övergår från att vara aktiva samtalsdeltagare till att bli passiva lyssnare. De få elever som dominerar kan därmed fortsätta med det. De normer som framträder i analysen av denna samtalssituation är att eleverna bör ägna sig åt uppgiftsavvikande aktiviteter istället för uppgiftsorienterade. Här finns stora likheter med tidigare forskning om hur makt skapas och förhandlas i denna typ av samtal och som visar att eleverna i hög grad är aktiva och påverkar samtalets utveckling i fråga om innehåll och turtagningsregler (t.ex. Candela 1999; Bergvall & Remlinger 1996; Manke 1997). I likhet med dessa undersökningar visar jag här hur elever kan utnyttja sina erfarenheter av strukturen och rollfördelningen i denna typ av samtal, som bygger på en traditionell typ av samtalsstruktur i form av fråga-svar-värdering (IRE), och antingen bryta sig loss från strukturen på olika sätt via sidospår, eller använda sig av strukturen själva genom att t.ex. själva ställa frågor och värdera svar. Analysen visar här att när elever värderar varandras samtalsbidrag så har det större betydelse för samtalsturerna som följer, än när lärare värderar elevernas svar. Om elevernas värderande av varandra presenteras på sådant sätt att de förmedlar någon form av konsensus, t.ex. om de backas upp av skratt från övriga klassen, har de stor betydelse för samtalets utveckling. Jag drar slutsatsen att eleverna är kompetenta kommunikatörer som till stor del kan påverka samtalets utveckling och att makten i samtalet därför är under ständig förhandling. Då makten bygger på

konsensus är dock risken stor för att det också sker en likriktning i vilka åsikter och attityder som uttrycks.

I tidigare forskning om pojkar och motståndskulturer beskrivs det ointresse som eleverna visar för kärnämnena ofta som ett principiellt avfärdande av dessa eftersom de inte erbjuder positiva grunder för pojkarnas identitetsskapande, exempelvis för att kärnämnena betraktas som motpoler till yrkesämnet eller för att de inte betraktas som förenliga med en maskulin arbetarklassidentitet (se t.ex. Högberg 2009; Hill 1998). Rosvall noterade dock i sin undersökning av fordonsprogrammet hur denna anti-skol-norm inte var entydig till en början, utan utvecklades under skolårets gång (Rosvall 2012:76). Mina samtalsanalyser av helklassamtal kan här bidra med en förståelse av hur denna kan utveckling gå till, samt att de normer som skapas i relation till skolarbetet är resultatet av en förhandling mellan samtalsdeltagarna och därför inte bör betraktas som något fast och oföränderligt.

I samtalsanalysen från svensklektionen markerar eleverna också distans till ämnet litteraturhistoria genom att bland annat använda sig av föreställningar om kön och sexualitet för att förlöjliga romanfiguren Don Quijote. Detta mönster stämmer överens med tidigare forskning som behandlar pojkars attityder till svenskämnet, och där orsaken till pojkars avståndstagande till litteratur och läsning förstås som ett sätt att konstruera maskulinitet (t.ex. Molloy 2002; Olin-Scheller 2006). Samtalsanalysen visar att eleverna är aktiva i samtalet och delvis försöker skapa kopplingar mellan det kunskapsstoff som läraren vill förmedla och deras egen erfarenhetsvärld, men allteftersom samtalet utvecklas är det bara vissa erfarenheter som får komma till tals. Liksom i Stig-Börje Asplunds samtalsanalytiska undersökning av litteratursamtal på fordonsprogrammet, framträder här gruppgemenskapen och de normer och värderingar som eleverna delar som viktigare att konstruera och vidmakthålla än andra förståelser eller tolkningar. Att eleverna kommenterar varandra samt visar att de håller med varandra genom att skratta åt varandras skämt, skapa stafettal och associationer, innebär här att eleverna skapar en typ av auktoritär diskurs som hindrar att olika perspektiv får komma till tals, vilket i förlängningen kan innebära en längre process av avståndstagande från ämnet (jfr Asplund 2010). En annan, alternativ tolkning av vad som händer i samtalet är att de uppgiftsavvikande aktiviteterna som görs i samtalet inte bör ses som något negativt. Eleverna visar stort engagemang i samtalet och gör därför vad som förväntas av dem, och även om de till stor del deltar genom att förlöjliga ämnesinnehållet är deras deltagande i förhandlingen likväl ett meningsskapande som innebär ett lärande (jfr Candela 1999).

I samtalet skapar eleverna också distans till den kvinnliga läraren genom att utmana henne. Lärarens institutionellt inskrivna roll innebär makt att styra samtalet men eleverna styr indirekt stora delar genom att exempelvis inta lärarens värderande roll samt roll som frågeställare gentemot andra elever eller läraren. Eleverna skämtar också om läraren. Motståndspraktiker liknande de som här skildras har tidigare rapporterats som i första hand ett motstånd mot skolan och lärarrollen, och inte mot läraren som person (t.ex. Willis 1983). I mina intervjuer framgår det dock att eleverna anser att läraren som person och hur läraren brukar agera har viss betydelse för hur eleverna ser på skolarbetet. En del lärare upplevs som att de inte är tillräckligt stränga vilket gör att eleverna ägnar sig åt andra saker än skolarbetet under de lektionerna. Kvinnliga lärare beskrivs i mer negativa ordalag än de manliga. Det finns därför anledning att anta att lärares olika status har betydelse för hur eleverna förhåller sig till skolarbetet i olika ämnen. Lärarnas statuspositioner är dock relationella och kontextuella. Liksom elevernas samtalsturer formar varandra, bidrar de också till att forma lärarens, varför lärarnas språkhandlingar också kan ses som sätt att anpassa sig efter eleverna. I linje med tidigare forskning drar jag slutsatsen att lärarens handlingar har vissa möjligheter att neutralisera elevers oppositionella attityder till ämnesinnehåll via olika strategier, t.ex. genom att välja att inte gå in i vissa konflikter som eleverna inbjuder till, eller genom att visa intresse för elevernas ståndpunkter och intresse för deras situation (jfr Högberg 2009:157).

I intervjuerna framgår det också att många av eleverna anser att det är viktigt att kunna ha en personlig relation med lärarna på så vis att man ska kunna prata om andra saker än skolarbetet. Detta upplever eleverna är lättast att göra med yrkeslärarna eftersom det också är de som de spenderar mest tid med och känner bäst. I likhet med Korps undersökning av fordonsprogrammet ses yrkeslärarna som yrkesförebilder av eleverna, men också lika vad gäller bakgrund och intressen (Korp 2012). Den närmare relationen till yrkeslärarna avspeglas också i språket. Eleverna menar t.ex. att de kan använda sig av en direkt och kamratlig stil med vissa lärare, men att de med vissa lärare föredrar att använda en mer indirekt och distanserad stil. Eleverna beskriver dock hur de brukar tänka på att anpassa språket till lärare när de pratar om skolarbete, och ibland ”smöra” för lärare. Detta ses i allmänhet inte som något eftersträvansvärt att göra, men kan användas strategiskt i vissa sammanhang. Elever som går teoretiska program beskrivs som att de alltid smörar för lärare, varför smörandet indirekt kopplas ihop med en identitetsposition som är färgad av social klass och kön. Att visa sig studieintresserad genom att samtala med lärare på vissa sätt om skolarbete ses därmed som något tillgjort och onaturligt. Här finns stora likheter med

tidigare studier som berör smörande som fenomen och dess skiftande och kontextuella funktioner (jfr Francis 2009; Wester 2008).

En generell slutsats av undersökningen är att teoretisk och praktisk kunskap ses som varandras motsatser. Skillnaderna mellan kärnämnen – yrkesämne beskrivs som stora av eleverna. Eleverna beskriver sig själva som mer praktiskt lagda än teoretiska. Detta baseras delvis på deras tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden. De uppgiftsavvikande aktiviteterna som eleverna utför på kärnämnena kan ses som strategier att kompensera sin upplevda maktlöshet, alternativt dölja sina svårigheter, vilket är i linje med tidigare forskning där elevers motstånd till skolarbete beskrivs som olika självbevarelsestrategier i en större samhällskontext där akademisk framgång i teoretiska ämnen värderas högre än framgång i praktiska (se exempelvis Jackson 2002; Hatt 2007; Korp 2011).

9.2.2.4 Att demonstrera kunskaper och erfarenheter av fordon

I undersökningen belyses att yrkesteorin innehåller teoretiska uppgifter som görs i böcker och därför ofta bedrivs i formen av traditionell klassrumsundervisning. Yrkesämneslektionerna präglas dock av uppgiftsorienterade aktiviteter i högre grad i jämförelse med kärnämneslektionerna. Eleverna följer här lärarens agenda, är aktiva och vill visa vad de kan genom att svara på lärarens frågor eller demonstrerar vad de kan genom erfarenhetsbaserade berättelser, samt markerar intresse för att vilja lära sig mer av det läraren berättar. Eleverna verkar härmed inte betrakta yrkesteorin som teori. Jag drar slutsatsen att eleverna uppfattar de ämnen som har med programmets inriktning att göra som praktiska, oavsett om de innehåller inslag av teori eller inte. Man kan tänka sig att elevers och lärares föreställningar om vad som är utbildningens kärna bidrar till denna uppfattning, vilket bl.a. Korp också berör i sin undersökning (Korp 2012).

I elevintervjuerna beskriver eleverna också vikten av att vara praktiker i termer av att ha ett fordonsintresse samt kunskap eller erfarenheter av fordon för att passa in i praktikgemenskapen samtidigt som det är viktigt att inte signalera att man tror att man kan mer än andra. Några elever som anser att de inte har tillräckligt med fordonsintresse, kunskap och erfarenhet av fordon beskriver hur de sällan eller aldrig pratar i klassen av rädsla för att blotta sin okunskap och göra bort sig. T.ex. brukar de försöka undvika att svara på frågor. Eleverna ger här uttryck för att de anser att de saknar den kunskap och erfarenhet som värderas i praktikgemenskapen och att språkpraktikerna gör att de inte känner sig tillräckligt trygga för att kunna delta i samtalen. Jag drar slutsatsen att de elever som uppfattas som att de förkroppsligar föreställningarna om att vara praktiker, d.v.s. som anses

inneha den kunskap som värderas högt i praktikgemenskapen, betraktas som kärnmedlemmar i praktikgemenskapen och därför innehar hög status. Kärnmedlemmarna kan påverka och reglera andra elevers medlemskap i praktikgemenskapen via språkpraktikerna, som då fungerar som ett verktyg för att vidmakthålla dessa ideal och maktrelationer.

9.2.2.5 Att balansera skolprestationer inför kamraterna

Ett annat resultat är att eleverna anser att de aldrig samtalar med varandra om skolarbete. Det var mer vanligt förekommande på högstadiet. Eleverna anser att det är jobbigt att prata om skolarbete. Det ses delvis som något individuellt och eleverna vill inte skylta med svårigheter inför varandra. De vill delvis också visa hänsyn för varandra genom att inte prata om skolarbete eftersom de vet att många elever delar erfarenheter av skolmisslyckanden och svårigheter. Att samtala om skolarbetet förekommer därför inte som ett naturligt samtalsämne. I intervjuer med pojkar framgår det att prat om skolarbete främst kopplas till något som flickor gör, och anses därför som något avvikande och feminint som man helst vill fjärma sig ifrån. Detta gör också att man vill fjärma sig från allt som betraktas som teori. Flickor kopplar pratet om skolarbete till något som främst andra flickor vid teoretiska program gör och förknippar detta därmed med feminina medelklasspositioner. Jag drar härav slutsatsen att flickorna också vill undkomma identitetspositionen ”duktig elev”. En samtalsanalys som återges från en matematiklektion visar en lärares och en flickas handlingar i samtalen och hur de strävar mot olika mål. Läraren vill ge eleven uppmärksamhet och framhäva elevens bedrift som ett gott exempel, medan eleven vill tona ned detta. Eleven måste därför utföra en balansakt mellan två identitetspositioner: som duktig och studiemotiverad elev eller som en i gänget. Att visa ett ”lagom” intresse för skolarbete blir här normerande.

Mot bakgrund av denna undersöknings resultat menar jag att denna föreställning om att vara praktiskt snarare än teoretiskt lagd är något som också används i elevernas eget identitetsskapande, eftersom att vara praktiskt lagd sammanfaller med de ideala identitetspositioner som skapas i praktikgemenskapen. En slutsats jag drar av detta är att när eleverna orienterar mot dessa ideal riskerar de också att begränsa sig själva och möjligheter att lyckas bra i de ämnen som betraktas som teoretiska, vilket stämmer överens med rön från tidigare forskning om elevers attityder till kärnämnen på manligt dominerade yrkesförberedande gymnasieprogram (t.ex. Korp 2011, 2012; Rosvall 2012; Asplund 2010; Högberg 2009). I samhället värderas teoretisk kunskap i allmänhet högre än praktiskt, och skolan bygger på sortering, varför kategoriseringen i teoretiker och praktiker delvis villkoras av detta. Att kategoriseras eller att kategorisera sig själv som

praktiskt lagd kan användas av många elever för att förklara eventuella skolmisslyckanden, men liksom tidigare forskning som uppmärksammat effekterna av denna kategorisering, menar jag att problemet därmed läggs hos enskilda individer istället för att andra kontextuella faktorer eller problem uppfattas (jfr Berglund 2009). Mitt bidrag med denna undersökning är att visa att identitetsskapandet är en situerad samkonstruktion som bygger på maktrelationer mellan samtalsdeltagare, den historik som delas i praktikgemenskapen, samt genom föreställningar och förväntningar som förmedlas via omgivningen. Eleverna är på så vis aktiva i förhandlingarna om identitetspositionen ”praktiker” samtidigt som de inte kan ses som ansvariga för detta. Skolan är ett mikrosamhälle där stereotypa föreställningar och normativa förväntningar återskapas. Liksom föreställningar om kön påverkar hur pojkar och flickor uppfattas och bemöts i skolan verkar föreställningarna om teoretiker och praktiker på sådana sätt att de får konsekvenser för enskilda, varför dessa också bör uppmärksammas.

9.3 Möjliggjorda och begränsade elevidentiteter

Den tredje frågeställning som denna undersökning syftar mot att besvara är: ”Vilka elevidentiteter blir möjliggjorda eller begränsade i praktikgemenskapen?” En utgångspunkt i denna undersökning är att normer förhandlas fram i samtal som sker i socialt situerade aktiviteter, men formas av språkpraktikerna och de villkor dessa skapar för deltagarna i praktikgemenskapen. Dessa normer utgör i sin tur regler och riktlinjer för nya språkpraktiker och fungerar därför på så vis att de möjliggör eller begränsar olika identitetspositioner i interaktionen. I undersökningen framträder detta tydligast i relation till skolarbetet. I en samtalsanalys av ett lärarlett helklassamtal i svenska framgår det till exempel att eleverna begränsar varandras möjligheter att intressera sig för svenskämnet eftersom uppgiftsorienterade språkliga aktiviteter görs till avvikande i elevgruppen. De elever som agerar uppgiftsorienterat blir här måltavlor för skämt och retsamma attacker av elever med hög status. Observationer, samtalsanalyser och intervjuer tillsammans visar att elevers status till viss del erhålls via förmågan att bemästra språkpraktikerna. I samtalsanalyser framgår det att förmågan att skämta på rätt sätt värderas högt eftersom dessa handlingar också får respons i form av skratt från de övriga. Eleverna samarbetar i detta och kan därigenom skapa en känsla av gemenskap. Detta sker ibland på bekostnad av enskilda individer, elever med låg status. Samtalsturers innebörder kan också ändras i efterhand genom att samtalsramen ändras. Det finns anledning att anta att detta innebär en osäkerhet och har stor betydelse för hur aktiva samtalsdeltagarna vågar vara i samtalen. Som redan noterats skapar elevernas kollektiva respons också en samsyn på innehållet.

Det går inte med säkerhet att säga exakt vilket lärande som sker i dessa meningsskapande processer, men däremot att det skapas en gemensam förståelse och ett gemensamt förhållningssätt till det formella lärandet i praktikgemenskapen som kan få betydelse för framtida meningsskapande. De återkommande språkpraktikerna är förutsättningar för och effekter av detta.

Vad undersökningen framförallt visar är språkpraktikernas reglerande verkan. I likhet med andra studier framträder särskilt retandet som ett verktyg som reglerar elevernas handlingsmönster (jfr Tholander 2002; Osbeck 2006). I intervjuerna beskriver t.ex. eleverna att det finns en övre och undre gräns för vad man borde prestera för att inte riskera att bli utsatt för andra elevers kommentarer eller skratt. Retandet betraktas liksom skämtandet som något som måste uthärdas, men normerande blir att man som elev försöker att undvika att sticka ut från de övriga i klassen när det gäller prestationerna på prov eftersom det annars kan innebära retsamma attacker eller en potentiell förlust av status om man presterar för bra eller för dåligt. Strategier som beskrivs för att passa in i praktikgemenskapen när det gäller skolarbetet är bland annat att hålla nere prestationer, hålla sig vid G-gränsen, eller dölja om man eventuellt lyckas bra. Detta för att inte uppfattas som skrytig. Analyserna visar att gränserna varierar i olika ämnen. På proven i matematik verkar det vara viktigt att i första hand tona ned sina prestationer medan det gäller att undvika att misslyckas på proven i yrkesteori. Eleverna beskriver själva att det finns ett motsatsförhållande mellan att visa sig studiemotiverad samtidigt som man vill vara populär i kompisgruppen. Dessa ses av vissa elever som oförenliga identitetspositioner, vilket uttrycks av en elev som att man antingen måste välja mellan att ”plugga stenhårt” eller att vara ”rolig”, d.v.s. antingen anpassa sig efter skolans normer eller kamratgruppens. Här finns stora likheter med tidigare forskning som visar att eleverna anser att det är viktigt att anpassa sig efter kamratgruppen i första hand, för att undvika t.ex. känslor av utanförskap eller kränkningar (se t.ex. Osbeck et al 2003)

Det går dock inte med säkerhet att säga att alla elever upplever denna motsättning på samma sätt. David, en av de elever som är öppet studiemotiverad i sin klass, och som är samtalsdeltagare i flera av de skolsamtal som skildras i kapitel 6, beskriver i en enskild intervju att hans identitetsposition som studiemotiverad elev har varit ett aktivt och medvetet val som inneburit att han har fått en tydlig roll i praktikgemenskapen och därmed också erhållit ett visst erkännande i gruppen, i alla fall i jämförelse med tidigare erfarenheter. Enligt Connells teori om hegemoniska maskuliniteter som i denna undersökning används som en övergripande teoretisk förståelse av de maktrelationer som utvecklas inom

praktikgemenskapen, är David helt klart underordnad då han i sina vardagliga handlingar många gånger motsätter sig de lokala idealen. Mina observationer och samtalsanalyser visar också att David tvingas utstå en del påhopp på grund av sina val. De individuella intervjuerna möjliggör dock att han kan beskriva sitt eget val att inta identitetspositionen studiemotiverad elev och att han därför inte betraktar sig själv som en misslyckad fordonselev. Att de tolkningar och beskrivningar som jag har gjort av Davids situation inte sammanfaller med hur han uppfattar sin egen situation visar att de val av teori och metod som görs i forskning har betydelse för den bild som framträder i analysen, och att det aldrig bara finns en enda version. Detta är också i linje med kritik som teorin om hegemoniska maskuliniteter har fått i genusteoretiska diskussioner (se Paechter 2011).

I elevintervjuer framgår det också att flickorna trivs på fordonsprogrammet, trots att mina analyser och observationer visar att det feminina ofta konstrueras som icke-önskvärt i praktikgemenskapen, samt att flickorna inte alltid deltar i praktikgemenskapen på samma villkor som pojkarna p.g.a. de olika förväntningar som ställs på dem av bl.a. lärarna. Flickorna anser i allmänhet att pressen har minskat på dem vad gäller sättet att vara och känner sig därför mindre rädda för att misslyckas. De menar därför att de tillåts vara ”sig själva” på fordonsprogrammet och upplever sig friare än i tidigare skolsituationer. Jag drar slutsatsen att flickorna tidigare har behövt förhålla sig till en normativ femininitet som bygger på medelklassideal och som de upplever att de inte lyckats leva upp till av olika orsaker. På fordonsprogrammet förhåller de sig till de normer som gäller för praktikgemenskapen, vilket för dem innebär att de känner sig friare vad gäller språket, identitetsskapandet och skolarbetet. I intervjuerna med flickorna framgår det dock ganska genomgående att de bryr sig mycket om hur andra flickor uppfattar dem, t.ex. vad gäller klädsel. Jag drar därför slutsatsen att flickorna fortfarande i hög grad anser att de behöver förhålla sig till de femininitetsideal som denna feminina medelklassnorm vidmakthåller och att de upplever denna norm som mer förtryckande än de maskulint färgade normer som råder i praktikgemenskapen. Med stöd i Connells teori om hegemonisk maskulinitet kan man dra slutsatsen att flickorna, genom att ständigt förhålla sig till andra flickor, och genom att reglera och kontrollera sig själva utifrån föreställningar om vad andra flickor tycker om dem, härigenom bidrar till att understödja och upprätthålla genusordningen (se Connell 1987; 2003; 2008).

Ett annat resultat i undersökningen är att pojkarnas handlingsutrymme när det gäller identitetsskapandet, skolarbetet och språkbruket är mer begränsat än flickornas i praktikgemenskapen. De ideala identitetspositionerna samt språkpraktikerna och de språkliga resurser som värderas i

praktikgemenskapen, till exempel att vara pratsam, rolig, kreativ och djärv, får härmed olika konsekvenser för olika individer. De pojkar som känner att de inte kan förkroppsliga idealen eller som anser att de inte behärskar språkpraktikerna upplever att de har svårt att komma in i gemenskapen.

9.4 Diskussion av undersökningens resultat

Inledningsvis berättade jag om hur en av mina elever, Anna, reflekterade över om att hon höll på att förvandlas till en fordonskille, och hur detta fick mig att bland annat vilja ta reda på hur hon som flicka upplever sitt deltagande i språkpraktikerna på fordonsprogrammet. Till skillnad från Anna verkar flickorna som deltar i min undersökning inte uppfatta språkpraktikerna som maskulina trots att det framgår på andra sätt i undersökningen att de normer som skapas i praktikgemenskapen genomsyras av föreställningar om maskulinitet. I fokusgruppsintervjuer där flickor deltar nämns kön knappt alls, och språkpraktikerna beskrivs därför som effekter av andra aspekter som t.ex. förväntningar eller den yttre miljön. Vad innebär detta? Ska flickorna härmed ses som ”offer” för en könsordning som de inte uppmärksammar? Eller ska de ses som agenter som via sina handlingar gör motstånd genom att till exempel omdefiniera innebörden i misogyna skällsord?

Å ena sidan är det tydligt att flickorna är måna om att vilja visa sig som flickor inför andra klasser för att bland annat distansera sig från stereotypen om fordonseleven. Detta skulle kunna innebära att de också härmed omskapar föreställningarna som finns om fordonselever. Flickorna kan också, genom att delta i språkpraktikerna på samma sätt som pojkarna men genom att välja att tolka språkpraktikerna som uttryck för något annat än kön, t.ex. tolka sexismen som uttryck för en djärv och utmanande identitet istället för att uppmärksamma dess nedsättande funktioner, omdefiniera innebörden i dessa språkpraktiker. Detta resultat är i så fall i linje med tidigare forskning om kvinnor inom mansdominerade yrken, och hur de, med hjälp av att medvetet välja att associera språkpraktiker med en yrkesidentitet istället för med maskulinitet, kan överbrygga sin egen könsidentitet med yrkesidentiteten, och härmed också bidra till att omskapa föreställningar om såväl yrket som kön (jfr McElhinny 1994).

I tidigare forskning som belyser omdefinitioner av sexism beskrivs dock att dessa måste vara medvetna och konsekventa aktioner för att få genomslag eftersom omdefinitionen av begreppen bygger på att de ideologier som ligger bakom sexismen uppmärksammas, t.ex. genom att man i användningen av de sexistiska orden tydligt påpekar hur de begränsar förståelsen av vad det innebär att vara kvinna (t.ex. Remlinger 2005). Frågan är då vilket

genomslag det får då flickorna på fordonsprogrammet till exempel väljer att skämtsamt benämna varandra pms-brudar? I undersökningen framkommer det att könsidentiteter görs och att föreställningar om kön förmedlas även interaktionellt, inte bara semantiskt. Normer om kön och sexualitet som får faktiska konsekvenser för individer kan på så vis föras vidare utan att de uppmärksammas av samtalsdeltagarna (jfr Remlinger 2005). Undersökningen visar också att elever med hög status till stor del reglerar vilka röster som får komma till tals och bli dominanta i praktikgemenskapen, varför det inte är säkert att flickorna kan motverka sexismen enbart genom att de själva omdefinierar innebörden i orden.

Å andra sidan vittnar flickornas beskrivningar av sin skolvardag om att de inte upplever sig som underordnade i praktikgemenskapen. De framhåller istället att de känner sig fria på fordonsprogrammet i jämförelse med sina erfarenheter av högstadiet då skolvardagarna innebar att de var tvungna att förhålla sig till en normativ femininitet som upplevdes mer förtryckande. Liksom David verkar flickorna inte uppleva sig som avvikande eller misslyckade fordonselever, varför man återigen kan fråga sig vad teorivalet innebär för de resultat som framträder i undersökningen. Eftersom teorin om hegemoniska maskuliniteter utgår från maskuliniteter definieras flickorna automatiskt som ”de andra” i relation till detta (se Paechter 2011). Flickorna vill varken se sig själva som ”de andra” eller som medlemmar i periferin i praktikgemenskapen och detta kan därför inte tas för givet. Genom att fokusera på flickornas görande av kön istället för deras könstillhörighet, och genom att lyfta fram deras egna beskrivningar av hur de upplever sin skolvardag framträder en annan bild än den teorin förutsätter. Teorivalet begränsar här möjligheterna att kunna förstå hur det är att vara just dessa flickor i denna specifika praktikgemenskap. Att flickorna upplever sig som medlemmar i praktikgemenskapen på samma villkor som pojkarna kan innebära förändring vad gäller könsmönstren i praktikgemenskapen på längre sikt. På grund av sin könstillhörighet kan flickorna på fordonsprogrammet kanske få svårt att förkroppsliga de ideala identitetspositioner som skapas i praktikgemenskapen, men de kan ändå utmana föreställningarna om kön genom att de deltar i praktikgemenskapen på samma sätt som pojkarna, och därigenom demonstrerar att maskulinitet är en social konstruktion som inte bara de med manliga kroppar kan iscensätta.

Detta leder oss fram till den andra frågan som Anna väckte hos mig: Vilken betydelse har dessa vardagliga och till synes lekfulla språkliga aktiviteterna för hur eleverna formas i skolan?

I undersökningen har jag visat att kön iscensätts genom repetitioner av medvetna eller omedvetna handlingar eller språkpraktiker i fordonsprogrammet som praktikgemenskap och att förhandlingen av identiteter och normer är ett kollektivt arbete som måste förstås i relation till deltagarna och situationskontexten. Föreställningar om kön används här som språkliga resurser i relationsarbetet och kan därför användas strategiskt. Undersökningen har visat att eleverna behärskar många olika språkliga register oberoende av deras könstillhörighet och att de är medvetna om vilka språkpraktiker som innebär status i praktikgemenskapen. I intervjuerna framgår det dock att många av eleverna uppfattar identiteter som något fast vilket gör att språkpraktikerna ses som effekter av naturliga och essentiella identiteter. Detta stämmer inte överens med vad jag har observerat, men vittnar ändå om att stereotypa föreställningar om könskillnader är starka bland eleverna. Vad innebär denna motsättning mellan vad eleverna gör och vad de uppfattar att de gör? Vad blir normerande?

Ett tydligt resultat är att normer för heterosexualitet ständigt återskapas i praktikgemenskapen och att detta normsystem därför kan ses som särskilt kraftfullt. Dessa normer är särskilt framträdande i grupperna som domineras av pojkar, och sexualitet och kön framträder här som ömsesidigt konstituerande. Eleverna använder sig av föreställningar om sexualitet i syfte att positionera varandra och därigenom signalera avvikelser, t.ex. underordnade maskuliniteter, och detta har därför inte med sexuell läggning att göra. Eleverna utgår dock från tanken att alla är heterosexuella. De heteronormativa krafterna är starka i och med de styr förståelsen för vad som ses som normalt respektive avvikande för all verksamhet som eleverna är inblandade i. Lärarna bidrar också till att återskapa dessa normer genom att delta i språkpraktikerna och låta dessa processer ske. I praktiken innebär det att eleverna begränsar varandras handlingsutrymme i stor utsträckning och att kränkningar mellan eleverna till viss del accepteras då de ses som ett naturligt uttryck för köns- och sexualitetskonstruktionen hos eleverna i praktikgemenskapen (jfr Eliasson 2007).

Undersökningen visar också att heterosexuella normer har stor betydelse för elevers handlingsutrymme i relation till skolarbetet då föreställningar om sexualitet och kön används i språkpraktikerna när eleverna orienterar sig mot de ideala identitetspositionerna i praktikgemenskapen eller när de vill markera avvikelser i förhållande till olika aktiviteter och skolämnen. Elevernas förhållningssätt till lärande blir här en del av deras identitetsskapande vilket bl.a. innebär att de flesta vill fjärma sig från sådant som associeras med femininitet eller homosexualitet. De uppgiftsavvikande handlingarna som görs på kärnämnena kan delvis förstås utifrån detta.

Eleverna begränsar härmed varandras handlingar i förhållande till skolarbetet i kärnämnena och återskapar en klyfta mellan teori och praktik. Genom att lärandet ses som en individuell process av både lärare och elever uppmärksammas inte strukturella faktorer och de normsystem dessa skapar, samt vilken betydelse dessa har för elevernas studieresultat (Biesta 2008). Att skolans verksamhet bygger på kvalificering och differentiering innebär till exempel att de institutionella ramarna indirekt kommunicerar att konkurrens mellan eleverna och sortering av individer i skolan är legitima aktiviteter (se Osbeck 2006:36). Att elever sorterar varandra och skapar hierarkier utifrån föreställningar om en heterosexuell marknad kan på så vis ses som till viss del subventionerat av skolans sorterande och disciplinerande inramning, varför detta normsystem också blir särskilt stabilt.

Fordonselevernas eget identitetsskapande framträder som viktigt i undersökningen, och till viss del också som ett hinder för möjligheterna att skapa goda lärande samtal. Eleverna framstår som språkligt medvetna, kommunikativa och kompetenta språkbrukare i undersökningen, men analyser av de skolsamtal som förekommer i praktikgemenskapen visar att det erbjuds få möjligheter för elever att uttrycka andra ståndpunkter än de dominanta och att det finns ringa tolerans för avvikelser. Frågan är då vilka möjligheter som ges till eleverna att utveckla en demokratisk människo- och samhällssyn i skolsamtalen (Lpf 94; Lgy11)?

Enligt tidigare forskning om argumentationsstilar bland elever på yrkesförberedande program kännetecknas diskussionerna i dessa klasser bl.a. av korta, direkta argument, personangrepp och ogiltigförklaringar, varför diskussionerna verkar präglas av en stark och ansiktshotande oenighet samtidigt som konsensus uppnås relativt tidigt till skillnad från diskussioner i andra gymnasieprogram (se Wirdenäs 2002). Diskussionernas karaktär kan kanske förklara varför lärarna i Korps undersökning inte vågade låta sina fordonselever diskutera vissa ämnen av rädsla för att tappa kontrollen (Korp 2011). Mot bakgrund av denna undersöknings resultat kan man också man tänka sig att det finns vissa risker att fordonseleverna i sin vilja att skapa positiva identiteter inför varandra också har en tendens att skapa konsensus omkring sexism, homofobi och rasism i diskussionerna, varför lärare kanske väljer att undvika att diskutera vissa ämnen med eleverna just av den anledningen. I Anne Palmérs undersökning om elevers resonemang på fordonsprogrammet framgår det att programmet präglas av en muntlig kultur som kännetecknas av ett dynamiskt meningsskapande snarare än informationsöverföring, men att undervisningen är utformad så att eleverna främst tränas i kontextbundna resonemang och får ringa träning i individuella resonemang. Palmér är kritisk mot det senare eftersom hon intresserar sig för

individernas språkutveckling (Palmér 2008). Jag vill mena att det också finns anledning att anta att fordonseleverna därmed även hämmas i sin demokratiska utveckling eftersom de erbjuds få möjligheter att resonera omkring abstrakta ämnen som t.ex. samhällsfrågor, samt ges få möjligheter att själva vara huvudaktörer i monologer, vilket skulle kunna vara ett sätt för eleverna att träna sig på att frigöra sig från kamratgruppens normer och våga inta egna perspektiv.

Det är inte självklart att eleverna själva visar intresse för att diskutera samhällsfrågor. Demokratiska uttryck i form av ansvarstagande handlingar brukar ses som privata processer i klassrummet och förknippas med flickor och marginaliseras därför i skolan (Öhrn 2001). Att visa intresse eller ansvar för andra människors livsvillkor innebär därför troligtvis inte positiva identitetspositioner för fordonselever som förhåller sig till ideal som snarare skapas i opposition till detta. Trots svårigheterna är det lärarnas uppdrag att ta itu med detta eftersom demokrati både bör förekomma som lärostoff i skolan och som att sätt att betrakta och behandla andra människor (se Liedman 2000; Molloy 2003). Sven-Eric Liedman menar också att förutsättningarna för en demokratisk människo- och samhällssyn är förmågan att öva fantasi och upplevelseförmågan för att därigenom kunna byta perspektiv, distansera sig från sig själv och leva sig in i andra människors villkor och synsätt. Det är därför ytterst viktigt att eleverna får träna sig i att diskutera och argumentera vidlyftigt och lyssna på andras åsikter. Att träna eleverna i olika demokratiska samtalsmodeller som t.ex. deliberativa samtal kan här vara en lösning. Som denna undersökning också visar sker elevers lärande och fostran även indirekt och ibland på sätt som inte är avsiktliga, varken av lärare eller av skolan som institution (jfr Fjellström 2004:150; Osbeck 2006:14). Av stor vikt är därför att makt- och genusperspektiv läggs på dessa samtal så att maktobalanser kan uppmärksammas (jfr Molloy 2003). Det är också viktigt att inte alltför stor tilltro läggs till samtalsmodellerna som metoder, då dessa inte i sin form garanterar demokratiska samtal (Fjellström 2004:193). En risk är också att enbart värden som kan artikuleras kommer till uttryck varför levda erfarenheter som t.ex. förkroppsligade attityder och känslor inte uppmärksammas (Sporre 2007b). Skolans verksamhet är en relationell praktik där det inte finns några fasta eller färdiga lösningar på problem. Därför krävs en ständig diskussion om de normer som skapas och utmanas i skolan, samt att lärare och elever medvetandegörs om de villkor som dessa formar. Lärare och elever behöver också uppmärksamma och problematisera kategoriseringar och vad de gör med oss och vår förståelse av omvärlden. Föreställningarna om vad det innebär att vara fordonselev, pojke, flicka, praktiker eller teoretiker är kraftfulla men inte fasta. Här behövs mer

forskning som undersöker kategoriseringarna och de maktordningar dessa skapar i skolan.

Via ett interaktionellt perspektiv har min undersökning bidragit till att belysa hur identiteter görs och hur normer förhandlas fram i olika skolsamtal på fordonsprogrammet som praktikgemenskap och språkpraktikernas roll i detta. Att lärandet formas i interaktionen via de möjligheter och gränser som där samkonstrueras av samtalsdeltagarna har uppmärksammats. Elevers identitetsskapande i förhållande till lärande framstår här som angeläget att studera vidare då det är tydligt att lärandet är mer än enbart tillägnandet av kunskaper, det är också en process som innefattar vilken typ av person man vill eller tillåts bli i ett socialt sammanhang (Wenger 1998:151). Av intresse skulle vara att studera hur sambandet mellan språk, identitetsskapande och lärande kan se ut i olika praktikgemenskaper samt i förhållande till olika skolämnen. I gymnasieskolans värdegrundsuppdrag betonas etiska, internationella, historiska perspektiv och miljöperspektiv (Lgy11:7), varför elevers möjligheter till identitetsskapande och meningsskapande i förhållande till dessa perspektiv skulle vara särskilt intressant att studera i olika typer av skolsamtal.

Summary

Be a swot or a joker? Language, gender and schoolwork norms: Identity negotiations in language practices among pupils in the Vehicle programme.

The purpose of the thesis, presented in chapter 1, is to study the relationship between language practices, identity construction and learning in the context of the Vehicle programme in Swedish upper secondary school, by examining the language practices that emerge within this particular community of practice and by analysing the norms of language, gender and schoolwork that are negotiated in conversations that take place between pupils and between pupils and teachers in different situational contexts. With a view of the practices of talk as interaction, identity construction and learning are understood as processes in socially situated activities. The Vehicle programme is a vocational program that, with its basis in mechanics and links to the vehicle and transport trades, can be identified as a male program in several respects (Korp 2011). The program mostly attracts boys with working class backgrounds, and can in that respect be described as marked by both gender and social class (Broady & Börjesson 2008).

The data used in the study are taken from four classes in the Vehicle programme and the pupils participating in this study were both boys and girls attending the same school situated in the North of Sweden, although there was a domination of boys in two of the classes. The pupils in the classes are regarded as members of one and the same community of practice (Wenger 1998). The community is based on the common objectives that the Vehicle programme constitutes for the pupils and the daily activities that they share, irrespective of which of the classes they belong to. The conversations that are studied are perceived as situational and unique, but also shaped by linguistic activities and interactional patterns that recur in the community of practice, *language practices*. Since the language practices are assumed to influence the negotiation of norms that takes place within the interaction, they are the fundamental objects of study in the thesis. The key research questions addressed in the study concern: a) What characterizes the language practices that emerge in the community of practice?, b) What norms of language, gender and schoolwork are maintained, challenged or reconstructed in the community of practice?, c) What identity positions are available for the pupils and what are constrained within the community of practice?

Research overview

In chapter 2 I summarise earlier research conducted within the fields of educational studies and linguistics conterminous with the purpose of this thesis. Mainly Swedish studies that concern classroom interaction, the language practices of young people, and gender identity constructions in school, but also some of the few studies that have been conducted in the Vehicle programme, the particular community of practice studied here. The research overview indicates that in earlier studies of classroom interaction there was a tendency to study the organization of classroom talk with a focus on participation roles and rights of the pupils and the teacher (Granström & Einarsson 1995). There was also a tendency to want to study differences in interactional patterns between boys and girls in order to find explanations of why boys usually dominated the interaction in the classroom (Öhrn 2002). These tendencies have later on been criticized for producing simplistic accounts of the relationship between language and gender, and for only focusing on the official conversations that take place in the classroom while ignoring the unofficial and private conversations between pupils (Evaldsson et al. 2001). Contemporary research has focused on pupils' interaction in situated activities in order to reach an understanding of how meaning, gender and other social identities are constructed in different situations within the school context. In linguistics, researchers have studied linguistic activities that are common among young people and within the school context, and interactional as well as functional aspects of these activities. In studies of how humour, small stories, verbal duels, ritual insults, or teasing are played out and used, the results show that these activities have many functions, of which the constructions of identities and hierarchies, and the negotiations of norms and values are apparent (Ohlsson 2003; Eriksson 1997; Evaldsson 2005; Tholander 2002). The analyses show that these linguistic activities affect the construction of gender, since the activities work as structural guidelines in the local nets of power that are negotiated in the interaction, and thereby create norms for the pupils' future behaviour in the school context. The research also indicates that the participants in the conversations are active agents in the construction of identities in these linguistic activities, since they can use stereotypical notions and social categorizations in the conversations to accomplish effects (Kahlin 2008). They can also learn linguistic strategies to handle teasing, insults or other attacks in the conversations (Tholander & Aronsson 2002). A starting-point in these linguistic studies is that all meaning is situated, and audio or visual recordings and detailed conversational analyses are therefore the principal methods.

Research conducted within the field of educational studies that focuses on gender, norms and language in the school context is usually based on ethnographic methods. Here the relations between pupils and teachers are in focus, but often analysed in a wider perspective where the school context and the norms of society at large are assumed to influence the conditions for the pupils' identity constructions (Nyström 2010). These studies show that the construction of gender is varied and complex, but that the notions of gender differences are powerful in the pupils' and teachers' imaginary world. Several of the researchers conducting ethnographical studies and focusing on gender and norms in school also come to the conclusion that when problems arise in school, for example problems with verbal abuse or pupils' school failures, the participants usually prefer an individual-oriented reasoning to structural explanation models (Holm 2008; Lundgren 2000). A consequence of this is that the problems are mainly seen as individual problems or the problems of particular groups of pupils, instead of effects of power structures.

The research also indicates that education, seen in a wider perspective and as an institution, reproduces normative systems that promote certain power relations between pupils, and thereby the organizational aspects of schools contribute to the reproduction of traditional patterns of gender and social class (Osbeck 2006). Many of these ethnographic accounts of the construction of gender in school emphasize the meaning of the daily verbal interaction in this process, for example verbal abuse (Eliasson 2007; Öqvist 2009). In previous research on the Vehicle programme, the linguistic style and the masculine jargon are seen as a specific verbal culture that seem to influence the pupils' engagement in school (Korp 2011; Palmér 2008), but few studies investigate the link between language practices, identity construction and learning more closely, hence the purpose of this thesis.

Theoretical framework

In chapter 3 the theoretical points of departure are presented. In the study I adopt a position of social constructionism that emphasizes the constructive and reconstructive practices in situated interaction, and the impact of sedimentary routines and cultural context on ongoing interactions (Linell 2001). An important assumption is that all interaction is situated and contextual frames and cultural practices are thereby of importance for the understandings of the world that evolve in interaction. Hence I have chosen a socio-cultural theory of learning, *communities of practice*, by Jean Lave and Etienne Wenger as a foundation of the theoretical framework of this study. Lave and Wenger studied situated learning as social processes within communities and elaborated this theory to be able to study the formal as well as the informal learning (Wenger 1998:6). In the theory of communities of

practice, learning is seen as a natural and inevitable part and process of life, like an apprenticeship. A community of practice evolves when people gather in a joint enterprise and develop shared practices as they make meaning of the enterprise, shared practices as: ways of doing things, ways of talking, beliefs, and values. The shared practices are negotiated and manifested through language. The membership in a community always involves learning linguistic competence, or language practices (Eckert & McConnell-Ginet 1992, 1999, 2003:57; Holmes & Meyerhoff 1999; Wenger 1998:83). The dynamic form of communities of practice bring about that individual membership can vary. Some becomes core members, some members of the periphery. The basis of this variation lies in how successful different members become in learning and becoming co-creators of the shared repertoire, how well they accrete to the joint enterprise or manage to build relationships to the other members (Wenger 1998:164–172; Holmes & Meyerhoff 1999). The type of membership also affects the conditions for identity construction within the community of practice, since it determines the performance of identities, and gives meaning-making rights within the community in general. Using the theory of communities of practice, language practices can be examined without aspects of gender, social class or other structures being foregrounded in the analyses (Bucholtz 1999; Eckert & McConnell-Ginet 1992). That is the main reason why this theory has been chosen for this study. The language practices of the Vehicle programme are here seen as the ways of interacting in socially situated activities that are shaped by the group's social history and by the notions of what it means to be a pupil of the Vehicle programme at this particular school. The language practices are dynamic, i.e. constantly changed, but still work in ways that characterize the community of practice. They can therefore be used as linguistic resources by the members in future interaction, in order to construct desirable identities or to confirm their membership of the community.

In previous research on language and gender focus has to a large extent been on gender differences. Much of the research conducted on language and gender in the 1970s and 1980s was about trying to identify what characterized the language of men and women. The results were usually presented in terms of masculine or feminine interactional styles and often perceived in terms of contrasts. A typical feature of a masculine style was that it was characterized by competition, distance and control, while the typical features of the feminine style were cooperation, closeness and consensus (Holmes & Stubbe 2006; Edlund *et al.* 2007:55–67). Today these patterns are viewed as reflecting social expectations of appropriate gendered behaviour or stereotypes that people use when they construct identities in interaction.

As a postulation in this thesis I have chosen to affiliate with gender theorists that argue that gender identities are constructed in social interaction. According to Judith Butler's theory of gender as a performance, gender is a set of repeated acts that must constantly be performed and varies according to context (Butler 2007 (1990)). The performance of gender is never an individual act, but collective, since it is the social groups that the individual belongs to that decide how identity performances are received and valued (Eckert & McConnell-Ginet 2003:305). Gender is thereby not only about establishing identities but also about managing social relations within a community of practice, for which reason a central element in this study also is the social relations between the members of the Vehicle programme. To enable a study of the social relations, the theory of hegemonic masculinity by Raewyn Connell and the theory of the heterosexual market by Penelope Eckert are also used in this thesis.

In short, the theory of hegemonic masculinity is a dynamic model of social relations, hierarchically structured, which describes the power relationships between the genders (Connell 1995). This gender hierarchy does not only separate men and women, but differences are also reflected within the gender categories and interact with other social structures such as ethnicity, social class, age and sexual orientation. The relations between masculinities create a network of positions, where some positions are superior to others. These relations are based on dominance, alliances and subordination. The most valued type of masculinity in the hierarchy is the hegemonic masculinity which is superior to all other identity positions, and which all boys and men more or less support and which is also endorsed by girls and women. The hegemonic masculinity should not be viewed as a fixed structure, but as a multidimensional and changeable model that illustrates how the gender order is constructed and maintained through everyday routine and the organization of social life in general (Connell 1987:183–190, 2008:114). In *Gender and power* Connell also describes emphasized femininity, which is a female counterpart of hegemonic masculinity. Emphasized femininity is not hegemonic since it is defined by its subordination to hegemonic forms of masculinity, but works in prescriptive ways for other forms of femininities (Connell 1987:183–190; Paechter 2011). The theory of the heterosexual market by Penelope Eckert is a theory about the gender order in school that emphasizes that life-stage and gender are intertwining constructions within a heterosexual and hierarchical social order (Eckert 2006). To construct and maintain gender according to the social order of a heterosexual market signals maturity and can therefore be used to enhance individual status within the peer groups. The heterosexual market affects the hierarchy among masculinities, since sexual prowess is rewarded in groups of boys (Connell 2000). Certain kinds of speech acts

work to control and monitor individuals' and groups' conformity to gender norms. Thereby norms are reconstructed in interaction. The theoretical understanding of norms that I use in this thesis is the one Judith Butler sets out, and which is based on the works of Michel Foucault. According to Butler and Foucault, norms are power as practice. Norms are always connected to what is seen as normal or natural and therefore constructed to a contrast (Martinsson & Reimers 2008:8). In this thesis I have chosen to define norms as what counts as normal or expected, which means that norms can both be seen as rules that state patterns of behaviour and as ideological maps that individuals choose to orient to. Norms are constantly negotiated in interaction in situated practices, although some norms remain more rigid than others, for example norms of heterosexuality. Since it is in interaction that these norms are played out and negotiated, this study focuses on the verbal interaction in daily conversations that take place in school. In the light of the theories presented here, short sequences of talk can shed light upon the relationship between language, practices, identity construction and learning.

Methods

In Chapter 4 I explain how the material was gathered, transcribed and analysed. The study was conducted through an ethnographic approach, employing plural methods (Baxter 2003). Observation and field notes were used to get a general impression of the community of practice and to study the activities the pupils performed, and the way the pupils engaged in shifting subject positions in different activities and different contexts. Audio-recordings were used to capture conversations between pupils and between pupils and teachers in the classrooms and in the workshops. Some of the recorded conversations were analysed using tools from conversational analyses as method and focusing on linguistic activities and interactional patterns. Interviews in focus groups and individually with pupils were used in order to seize the pupils' own descriptions of the language practices and their views and understandings of the community of practice. The link between language practices and norms are investigated here through analyses of the context of the community of practice, verbal interaction, and the pupils' own understandings of these.

The purpose of the thesis originated from an interest in the relationship between language and gender that was raised from my work experience as a teacher in the Vehicle programme. Hence, I am familiar with the community of practice that I chose to study. This can be seen as beneficial as well as troublesome. I have tried to work out strategies to create openness in my research design, strategies to advance variation, and to reflect upon how my

teacher experiences and notions can affect my interpretations. Some of these strategies were to study four different groups within the community of practice, to use plural methods to gather the data, and to use analytical methods where the interpretations can easily be valuated by the readers.

In contrast to traditional ethnographic studies, my study was delimited in advance by certain theoretical perspectives. It was also delimited by my focus on studying language practices and the processes where norms of language, gender and schoolwork were negotiated in interaction. This way of defining the study in advance also differs from the exploratory design that usually characterizes a classical ethnographic study (Creswell 2005:448–453; Hammersley & Atkinson 2007:21). My fieldwork lasted between three to five weeks in each class and the combination of methods used produced a large and varied material. My role as a researcher in the field can be described as a observer-as participant since I mainly tried to participate in the activities as an observer.

In total 60 pupils participated in the study and 12 of these were girls. I observed and recorded 64 lessons in classrooms and workshops. I conducted 9 interviews with pupils in focus groups, and 19 individual interviews. The interviews were transcribed and analysed thematically, while the conversations that were audio recorded and observed were analysed using *ethnographic oriented conversation analysis* (Evaldsson 2006). Thereby, the organization of talk and the constructions of identities in interaction were analysed together with an understanding of the wider context where the conversations took place. The selection of conversations analysed with this method was guided by my idea of wanting to analyse sequences of interactions that I thought of as representative of the community of practice as well as my idea of wanting to analyse sequences that contained interesting or unexpected acts.

Results

In chapter 5–8 I present the results of the study. In chapter 5, the Vehicle programme is described as a community of practice. The joint enterprise that defines the community of practice in the school context is outlined, for example the location and functions of classrooms and workshops, the pupils' schedules, and the school subject assignments and how they are carried out in classrooms and workshops. The pupils' future ambitions as they chose to describe them to me in individual interviews are also described. Chapters 6–8 deal with language practices, norms of gender and norms of school work respectively, aiming at investigating what characterizes the language practices that emerge in the community of practice, what norms of gender

and schoolwork are maintained, challenged or reconstructed in the community of practice and what identity positions are available for the pupils or constrained within the community of practice.

Language practices

In chapter 6 the language practices of the community of practice are described and analysed in sequences of talk and through the pupils' own descriptions of the language practices in focus group interviews. In an analysis of teacher-pupil interaction in a conversation that is led by the teacher, language practices develop that are characterized by pupils balancing their answers to the teacher's questions in ways that make them seem less interested in or knowing the subject, pupils cracking jokes to partly amuse and partly challenge the teacher or each other. In the sequences analysed here, the pupils also cooperate to construct a humorous conversational framework that affects the development of the conversation and address each other in challenging ways. Some pupils prevent each other's possibilities to defend themselves against these challenging attacks through different interruptive activities. The language practices analysed here are confrontational, direct and humorous, characteristics that have strong connections to the notions of a masculine conversational style. These language practices are also described by the pupils in the focus group interviews, whose participants also think of the language practices as positive, direct, and honest ways to interact, in comparison with the way they think that other pupils at other schools and programs talk. The way that humour is used in the community of practice is also described as specific for the Vehicle programme. The pupils enhance the sense of brotherhood that the humorous style creates within the group of pupils. In the focus group interviews the pupils also mention that there is a difference between the language practices that are expected in school and the language practices that are expected within the group of peers. The pupils want in general to maintain a distance to the teachers and therefore they want to avoid adjusting to the language practices of the teachers. There is also a risk that the pupils are perceived to fawn on the teachers by their peers if they adjust their language practices in certain ways. In a conversational analysis of a sequence when a pupil uses a word that is taboo in the classroom during a conflict with another pupil, the difference between the norms of language advocated by the school and the norms of language advocated by the peer group becomes visible. In this sequence, the teacher reacts to the language practice of the pupil, but because of the peer group's reaction the conversation develops from what could have been a serious admonition to a comic event. The pupils participating in this conversation show that they are aware of the norms of language advocated by the school and that they can

use this knowledge to reach certain conversational effects. In this case, in order to maintain their status within the peer group.

Subsequently in the chapter, a conversation between pupils when they are working in the workshop is analysed. In this conversation one of the pupils is being bantered and subjected to the other pupils' jokes. The analysis of the conversation together with the pupils' own descriptions of the way humour is used within the community of practice in focus group interviews indicates that the challenging ways the linguistic activities of joking is played out within the community are something that the members have to endure. In order to be a member within the community one has to understand the jokes the right way, and the way that individuals react to and respond to the jokes is important here. In the focus group interviews pupils express that the jokes are considered extra funny if they are confrontational or on the verge of what is acceptable, for example if the jokes address other pupils' sexuality or if the jokes are directed at pupils that are easily offended.

The chapter ends with a short summary of the different explanation models of the language practices that the pupils emphasize in the focus group interviews. The fact that the pupils are young, and not yet adults, is one of the explanations of the language practices. In the focus group interviews that are carried out in groups of boys, the dominance of boys is seen as a crucial factor, while in focus group interviews with both boys and girls, other models of explanations are elaborated on. The pupils' independence, the scruffy workshops in the school, and the low expectations from other people, are presented as probable backgrounds to the language practices in the community of practice. Although not mentioned explicitly, the pupils in these focus groups seem to regard the different language practices of different schools and programs as aspects of social class.

Norms of gender

In chapter 7 I investigate how gender is performed in interaction and study negotiations of norms of gender in different conversations in the community of practice. I also investigate what part the language practices and different situational contexts play in this. The norms of gender that I identify as dominant in my analyses of conversations are also compared to the pupils' own notions of what a 'normal' pupil in the community of practice is, as described in individual interviews. Linguistic activities that are sexist or homophobic are common in all four classes within the community of practice. In the chapter, a sequence where a boy sings a sexist song as he is entering the classroom is analysed. The analysis shows that the linguistic activity performed in this particular sequence has many functions: as a way

to get attention and to amuse the peers, and as a way to perform a masculine and heterosexual identity. Initially in the conversation it seems as if some of the pupils want to denounce the sexist activity, which indicates that activities like these are not considered normal in the context of the classroom, but the conversation evolves after that in a direction that is even more sexist and which all pupils contribute to through their turns and laughter. The humorous conversational style here makes it possible for the speakers to use sexist linguistic activities to perform masculine and heterosexual identities as individuals, and as a group. The boys seem to assume that all pupils in the community of practice are heterosexual, and sexist and homophobic linguistic activities are therefore considered natural. The sexist and homophobic linguistic activities function hence as a way to constitute and regulate the community and individual pupils' performances of gender and sexuality. In interviews with girls they also describe their participation in these specific linguistic activities, but stress the fact that the sexist and homophobic linguistic activities are always used in a humorous tone. Mainly, they seem to understand these language practices as signs of the independent and confrontational style that characterizes the pupils at the Vehicle programme in general. Since sexist and homophobic linguistic activities seems to function in ways that enhance the status of the pupils who use them, since these linguistic activities are never questioned, and since the ideal identity positions in the community of practice seem to be connected to notions of masculinity and heterosexuality, it seems likely that these language practices contribute to the subordination of all feminine traits, although the girls also take part in the language practices and understand them as something else than sexist and homophobic. In the interviews, nearly all pupils state that being unruly and rowdy are characteristics that are valuable to express in order to fit in within the community of practice. The pupils seem to think that it is possible for everyone to do that and that it is just up to the individual if she or he wants to fit in. In this way of reasoning, the fact that the language practices and the ideal identity positions are based on notions of masculinity and heterosexuality are made invisible, and thereby the fact is not observed that pupils' acts are understood and valued differently in the community of practice because of these notions.

In another sequence from a conversation in the classroom, I examine how the pupils use small stories to perform identities. I also study the negotiation of norms that takes place within the conversation. Here the pupils use stereotypical notions of gender and sexuality to perform identities, to build relations and to create hierarchies within the group. The analysis shows that pupils with high status within the group can control the direction and development of the conversation and thereby also regulate other pupils'

storytelling. The analysis also shows that pupils with high status can express parallel, alternative views of the joint norms and understandings without being challenged for that.

Like verbal duels the habit of telling small stories is a recurrent linguistic activity in the community of practice and usually performed in the same way by both boys and girls, despite the fact that the activities involve factors that are obviously connected to notions of masculinity. The fact that the girls also participate in these activities can be understood as a way for them to demonstrate that they possess similar traits as the other pupils in the community of practice. In the context of the workshop it seems to be of particular importance for the girls to emphasize their similarity with the boys, which is illustrated in the chapter through a sequence where a girl comments on and valuates the mechanical work that some of the boys do in the workshop. In other situations it seems important for the girls to emphasize their feminine traits, for example in relation to other girls in other programs. The analyses show that the girls can use notions of gender and gender categorizations strategically in different situations. They can also use a wider linguistic repertoire than the boys are allowed to within the community of practice. The girls seem to experience that adjusting to the expectations of a normative middle class femininity is more oppressive than adjusting to the norms that are negotiated within the community of practice and have masculine traits.

Norms of schoolwork

In chapter 8 the negotiations of norms in relation to schoolwork between teacher and pupils in the community of practice are explored in different types of conversations and in different situations and contexts. Among other things, the difference between the norms that dominate in the theoretical subjects and in the practical subjects is examined through ethnographic descriptions and conversational analyses. Pupils are active in defining what is worth learning, since with language practices and other acts they can influence what are considered normal or deviating patterns of behaviour in relation to the schoolwork. The ethnographic descriptions and conversation analyses are here also mirrored against focus group interviews and individual interviews with pupils where schoolwork is discussed. An ethnographic description of a practical lesson in vehicle engineering that takes place in the workshop starts the chapter. In the workshop the pupils usually alternate between focused work on practical assignments and social mingle. To be able to solve practical problems and thereby demonstrate autonomy, responsibility and resourcefulness are patterns of behaviour that come across as desirable. A closely connected ideal is to be able to master the

language practices, among other things the ability to make jokes in a resourceful and bold way. This is also confirmed by the pupils in interviews when they describe how pupils who master these things are also seen as the leading pupils in their classes, while the pupils who for some reasons do not think that they can live up to the expectations in the workshop experience that they are marginalized in the group.

Next in the chapter, some sequences from a conversation between the teacher and pupils during a lesson in Swedish literature are analysed. The analysis shows that the language practices make it difficult for the pupils to act in task-continuative ways, for example to answer the teacher's questions, or to show a true interest in the subject, since the pupils who dominate the conversational floor can make jokes, value, or comment upon other pupils' answers in ways that change the meaning of what they say. The pupils are active in the conversation and in that way they partly follow the teacher's agenda and their actions cannot therefore be seen as pure acts of resistance. The way in which the conversation develops affects individual pupils' possibilities to participate in the process of making meaning. The norms and expectations that become visible in the analysis indicate that, as a pupil in the Vehicle programme, you are expected to act task-divergent in the subject of Swedish literature by making jokes and acting in confrontational ways in relation to the teacher, the subject, and the peers. These norms are also confirmed by the pupils in interviews where they say that it is quite common that pupils engage in other things during the core subjects than the assignments they are supposed to do. Some of the reasons for this are that the pupils think that the core subjects are boring, strict and pointless. The pupils also state that the individual teachers and the way they respond to the pupils are important for the attitudes that the pupils take towards different school subjects. They also state that they associate the assignments in the theoretical subjects to earlier experiences of school failure, and thereby the task-divergent activities that the pupils participate in in the classroom can be understood as strategies to compensate for or to hide difficulties.

Subsequently in the chapter, a theoretical lesson in the practical subject of vehicle engineering is described and analysed. This lesson takes place in the classroom and is framed in quite a traditional and strict manner. Here the pupils show considerably more interest in the subject and in following the teacher's agenda than the pupils in the Swedish literature lesson did. During this lesson in vehicle engineering it seems important for the pupils to demonstrate to each other and to the teacher that they have lots of knowledge and experiences of vehicles and driving. They do this by telling stories or by indicating that they actually know more than what appears, using different language practices for this. In interviews with the pupils, they

say that it is important to have a certain amount of knowledge and experiences of vehicles in order to be a member of the community of practice. It is important not to know too little, but also important not to know too much, since both these types of digressions in the community of practice can mean that one becomes the object of jokes or teasing. Some pupils say that they are afraid of participating in conversations in school for these reasons, and some pupils describe the strategies they use to hide their school performances for their peers. The norms in the group regarding school performances seem to be that the pupils should perform in accordance with the average of the group.

In the core subjects it seems most important to play down the performances, which is illustrated in two conversations from two different lessons in mathematics. In these conversations it seems important for both boys and girls to avoid being perceived as swots by their peers, and they therefore use different strategies to avoid this to happen. In one of the sequences, the teacher and pupil aim at different notions and expectations. The teacher wants to emphasize the pupil's achievement in mathematics, while the pupil wants to diminish and hide her work in order to perform an identity that is more valuable and acceptable in the peer group. The teacher's expectations of the pupil causes the pupil to balance her self-image against the expectations from the peer group in the conversation, which means that the effect of the teacher's turns in the conversation does not become what the teacher seems to intend. In interviews, pupils state that they connect the interest in school performances in the core subjects to femininity and middle-class pupils, and hence they want to estrange themselves from being perceived as interested in schoolwork in these school subjects. The pupils also describe themselves as practical rather than theoretical persons. For many pupils, especially for girls, an identity as a practical person means a sense of freedom, since they experience that the expectations put on them in school in relation to school performances have been toned down. From what the pupils tell me in individual interviews, they experience that they often have to balance their acts between their own ambitions, the norms of the peer group, and the expectations from the teachers. Some pupils think that there is a conflict between being a good pupil and being popular and that they have to choose between the two different pathways that school and the peer group map out for them. Still, some of the pupils who are labelled "good pupils" do not experience this conflict as problematic. Although they are often objects of jokes and teasing they do not think of themselves as members in the periphery of the community of practice. They are happy with their roles since they can gain some acceptance by helping others with their schoolwork.

Discussion

In chapter 9, the results are summarized and discussed. In line with previous research I observe that the pupils are communicative and competent speakers (cf. Jonsson 2007). For example, they can use their knowledge of norms of language and norms of gender in different contexts such as the classroom or workshop to create certain effects in conversations. With a view of the practices of talk as interaction, the interactive nature of linguistic practices is explored in this study in new ways. The analyses of conversations show some of the complexity in interaction, among other things how power relations and individual participants' status affects the interaction. The analyses also show that constructions of identities and norms are ongoing negotiations. In the interviews the pupils mostly describe recurring linguistic activities in the community of practice as what characterizes the language practices, for example the frequent activity of joking and the practices of addressing each other in challenging ways. The pupils do not describe any of the interactional patterns that I also find characteristic of the community of practice through my analyses, for example the fact that the pupils' turns usually build on each other, or that it is quite common that pupils interrupt each other's turns or interact in face-threatening ways. My conclusion is that the pupils are not as aware of interactional patterns as they are of the words they use. In this way, traditional notions of gender are maintained not just semantically, but also in interactional patterns. In interviews the pupils state that they think of the interactional space in the community of practice as a gender-neutral space that is available to all. Thereby the norms in the community of practice that are based on notions of masculinity and heterosexuality are not noticed as such, which means that they work as undercurrents in the interaction. Another result is that the pupils are active agents that sometimes can use their knowledge of stereotypical notions and normative expectations of gender to achieve certain effects in conversations. This pertains to all pupils in the community of practice, but it seems as if the girls are allowed to use a wider linguistic repertoire than the boys. The male coded context and the norms that are based on notions of masculinity make it hard for the boys to use linguistic resources that are based on feminine stereotypes, since thereby they risk being subordinated or marginalized as feminine boys.

The study shows that the girls participate in the language practices in the same ways as the boys, but that the girls tend to interpret these language practices as effects of other things than gender. For example, the girls see sexist linguistic practices as expressions of a daring and challenging identity that they think characterizes the pupils in the community of practice. For this reason they choose not to notice the disparaging effects of the sexism.

This strategy can be seen as a conscious act to redefine these linguistic practices by associating them with other identities than masculinity. In previous research about women in male dominated professions, women who choose to interpret language practices as effects of a professional identity instead of gender have been described as redefining notions of the profession as well as of gender (cf. McElhinny 1994). However, the acts of redefining sexism must be conscious and consistent to function, since the ideologies behind the sexism must be emphasized in order to make people aware of the ways in which sexist linguistic practices work to limit women (Remlinger 2005). The question is then whether the girls' habits of addressing each other in sexist but humorous ways can have any impact on the language practices when notions of gender and sexuality often seem to remain unnoticed.

The analyses of conversations show that the teachers do not always have the power to change the language practices themselves either. For example, when teachers react to pupils' use of derogatory words, the effects of that reaction can sometimes be the opposite of the teachers' intentions. The close analyses of the interaction show some of the complexity in teachers' work and their role as mediators of norms and values. Peer reactions to the turns of individual pupils in the conversations, for example their laughter or other ways of signalling approval or disapproval, seem to be of more importance than teachers' responses. If the reactions of the peers are performed in the form of social consensus, for example if the whole class laughs, these reactions are of great importance for the development of the conversation (cf. Candela 1999). There is therefore also a risk that there is a homogenisation of the perspectives or attitudes that are expressed by the pupils in the conversations (cf. Asplund 2010).

I also come to the conclusion that norms of heterosexuality are of importance for the pupils' identity construction and attitude to schoolwork, since notions of sexuality and gender are used in the language practices when pupils construct the identities that are expected of them as pupils of the vehicle programme. The norms of heterosexuality are constantly reconstructed in interaction and are powerful, since they control the pupils' understanding of what is seen as normal or deviant behaviour in all activities that the pupils participate in. Since pupils' attitudes to schoolwork are part of their identity constructions, most of the pupils want to estrange themselves from school subjects associated with femininity. The task-divergent activities that some of the pupils participate in during lessons in core subjects can partly be understood as effects of this. In this way the pupils constrain each other's school performances in the core subjects and reconstruct a difference between being theoretical and practical (cf. Korp

2011, 2012; Rosvall 2012). Since education as an institution operates in ways aiming at qualification and differentiation, it indirectly communicates that competition between pupils and categorizations of pupils are legitimate activities (Osbeck 2006:36). That the pupils at the Vehicle programme create hierarchies among themselves using norms of heterosexuality is in this way supported by the institution in a sense, for which reason this regime of norms remains constant within the community of practice.

In the light of these results there is reason to believe that the pupils in Vehicle are hence obstructed in their learning of democracy, since they seem to be given few opportunities to express different perspectives in the peer groups. Previous research states that pupils in the Vehicle programme are seldom given opportunities to practise discussing societal issues or learning to be principal characters in monologues (Palmér 2010), which otherwise could be ways to learn how to free oneself from the peer group's pressure and express other opinions that the dominant ones. Democracy in the form of responsible acts is usually seen as private processes in school and thereby associated mainly with girls (Öhrn 2001). To show an interest in or take responsibility for other people is probably not a positive identity position for the pupils in the Vehicle programme, since they seem to aim at identity positions in stark contrast to that. This is a challenge for teachers that must be dealt with. As this study also shows, pupils' learning and socialization is a constant process that works in ways that are indirect and can therefore not be foreseen (Fjellström 2004: 150; Osbeck 2006:14). The learning that takes place in all types of interaction, the co-constructions of identities and categorizations that become the results of these interactions, and how power relations affect these processes must be taken into account.

As was stated above, the pupils in the Vehicle programme have to perform a balance act between different norms and identities, which is a result that is in line with previous research (cf. Rosvall 2012) But how this act is played out in interaction has not been studied before. That the pupils' attitudes to learning are co-constructed by participants in interaction, in language practices, and through the negotiation of identity positions and norms, has been explored in this study. A result of the study is that the situational context (place, participants, activity) is of importance for the development of the interaction in all types of conversations, including interviews, since the situational context forms the basis for what kind of experiences the participants want to use and share in interaction. The multiple methods used in the study indicate this, for which reason a reflexive stance towards methods as well as theory should be accentuated in all research.

Finally, I hope that this thesis will contribute to an understanding of the relationship between language practices, identity construction and learning. Pupils' identity constructions in relation to the peer group, teachers' expectations, and their own ambitions seem essential to explore more, since it is obvious that learning is more than just a process of acquiring knowledge, it is also a process that involves what type of person one wants to be or is allowed to be within different communities of practice (Wenger 1998:151).

Litteraturförteckning

Andersson, Lars-Gunnar (1985) *Fult språk*. Stockholm: Carlssons.
Andersson, Lars-Gunnar (2007) ”Dialekter och sociolekter”. I: *Sociolingvistik*. Red. Eva Sundgren. Stockholm: Liber.
Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
Arnot, M., & Reay, Diane (2007) ”A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil consultation”. I: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 311–325.
Asplund, Stig- Börje (2010) *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. Karlstad: Karlstad University Studies.
Baxter, Judith (2003) *Positioning Gender in Discourse. A Feminist Methodology*. Basingstoke: Palgrave.
Berglund, Ingrid (2009) *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2008) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
Bergvall, Victoria & Remlinger, Kathryn (1996)”Reproduction, Resistance and Gender in Educational Discourse: The Role of Critical Discourse Analysis”. I: *Discourse Society*, 7, 453–479.
Biesta, Gert (2008)”Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the purpose in education”. I: *Education, Assessment and Evaluation*. 2009, 21, 33–46.
Broady, D., & Börjesson, M. (2008) En social karta över gymnasieskolan. I: U. P. Lundgren (red.) *Individ – samhälle – lärande: Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2008:2.
Bucholtz, Mary (1999)”Why be normal? Language and identity practices in a community of nerd girls”. I: *Language in Society*, 28, 203–223.
Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005) “Theorizing identity in language and sexuality research”. I*: Language in Society*, 33 (4), 469–515.
Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
Butler, Judith (1997) *Excitable speech. A politics of the performative.* London: Routledge.
Butler, Judith (2006)”Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory”. I: *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Red. Madeleine Arnot & Mairtin Mac an Ghaill. Oxon: Routledge.
Butler, Judith (2007) *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
Cameron, Deborah (1992) *Feminist & Linguistic Theory*. Basingstoke: Palgrave.

Cameron, Deborah (1996) ”The language-gender interface: Challenging co-optation”. I: *Rethinking Language and Gender Research*. Red. Bergvall, V., Bing, J., Freed, A., London: Longman.
Cameron Deborah (1997) “Performing gender identity: young men’s talk and the construction of heterosexual masculinity”. I: *Language and masculinity*. Red. Sally Johnson & Ulrike Hanna Meinhof. Oxford: Blackwell.
Cameron, Deborah (2001) *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications.
Cameron, Deborah (2005) “Language, gender and sexuality: current issues and new directions”. I: *Applied Linguistics*, 26 (4), 485–502.
Cameron, Deborah (2006) *On Language and Sexual Politics*. London: Routledge.
Cameron, Deborah (2009) “Theoretical issues for the Study of Gender and Spoken Interaction”. I: *Gender & Spoken Interaction*. Red. Pia Pichler & Eva Eppler. Basingstoke: Palgrave.
Cameron, Deborah & Kulick, Don (2003) *Language and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
Candela, Antonia (1999) “Students’ Power in Classroom Discourse”. I: *Linguistics and Education*, 10 (2), 139–163.
Coates, Jennifer (2004) *Women, men and language: a sociolinguistic account of gender differences in language*. Harlow: Longman.
Connell, R.W. (1987) *Gender and power*. Cambridge: Polity press.
Connell, R.W. (2008) *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
Connell, R.W. (2000) *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity press.
Connell, R.W. (2003) *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
Connell, R.W. & Messerschmidt, James. W. (2005) “Hegemonic Masculinity: Rethinking the concept”. I: *Gender & Society*, 19, 829–857.
Connell R.W. (2005) ”Att undervisa pojkar”. I: *Manlighet i fokus*. Red. Marie Nordberg. Stockholm: Liber.
Corsaro, William (1997) *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
Crawford, Mary (1995) *Talking difference*. London: Sage.
Creswell, John (2005) *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
Dalley-Trim, Leanne (2007) ”The boys’ present ... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts”. I: *Gender and Education*, 19 (2), 199–217.
De los Reyes, Pauline & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.
Eckert, Penelope & McConnell-Ginet, Sally (1992) ”Think practically and look locally: Language and Gender as Community-Based Practice”. I: *Annual Review of Anthropology,* 21, 461–490.
Eckert Penelope & McConnell-Ginet, Sally (1999) “New generalizations and explanations in language and gender research”. I: *Language in Society*, 28, 185–201.
Eckert, Penelope & McConnell-Ginet, Sally (2003) *Language and Gender*. Cambridge: University Press.

Eckert, Penelope (2006) “Language and Gender in Adolescence”. I: *The Handbook of Language and Gender*. Red. Holmes, J. & Meyerhoff, M. Oxford: Blackwell Publishing.

Eder, D., Evans C., & Parker, S. (1995) *School talk: gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press.

Edlund, Ann-Catrine (2000) *Sälen och jägaren*. Umeå: Norrlands universitetsförlag.

Edlund, Ann-Catrine & Erson, Eva & Milles, Karin (2007) *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Einarsson, Charlotta & Granström, Kjell (2002) ”Gender-biased Interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil”. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 117– 127.

Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984) *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber förlag.

Ekenstam, Claes (2006) ”Mansforskningens bakgrund och framtid: några teoretiska reflektioner”. I: *Norma. Nordisk tidskrift för maskulinitetsstudier*, 2006 (1): 1.

Eliasson, Miriam A. (2007) *Verbal Abuse in School. Constructing Gender and Age in Social Interaction*. Stockholm: Karolinska Institutet.

Engblom, Charlotte (2004) *Samtal, identiteter och positionering. Ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Eriksson, Lisa (2001) ”Absolutister, anpassare och andra – något om dialektens betydelse för ungdomars självbild”. I: *Språk, kön och kultur*. Rapport från fjärde nordiska konferensen om språk och kön, Göteborg den 6–7 oktober 2000. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Eriksson, Lisa (2005) ”En kvinna klär sällan i dialekt”. I: *Västerbotten*, 1, 64–74.

Eriksson, Mats (1995) ”Berättande och konflikt i ungdomars samtal: en analys”. I: *Folkmålsstudier,* 36, 139–163.

Eriksson, Mats (1997) *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 43. Uppsala: Uppsala universitet.

Ersson, Eva (2006) *“Skärp dig!” Språk och kön i utbildningsmiljö*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Evaldsson, A-C. (2000) ”Könsskillnader och regellekar. En studie av flickors sociala interaktion (verbal och kroppslig) i regelleken boll i fyrkant”. I: *Nordisk Psykologi: teori, forskning, praksis*, 2, 65–79.

Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F., Bergqvist, K. (2001) ”Introduktion och forskningsöversikt”. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström, Stockholm: Liber.

Evaldsson, Ann-Carita (2005) ”Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group”. I: *Discourse Society*, 16, 763–786.

Evaldsson, Ann-Carita (2006) ”Skvaller, dispyter och förolämpningar”. I: *Det hänger på språket*. Red. Louise Bjar. Lund: Studentlitteratur.
Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
Fjellström, Roger (2004) *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran.* Lund: Studentlitteratur.
Forsberg, Ulla (2002) *Är det nån ”könsordning” i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0–6*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
Foucault, Michel (1993) *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Symposion.
Francis, Becky (2009) “The Role of the Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement”. I: *The Sociological Review*, 57 (4), 645–669.
Goodwin, Marjorie Harness (1990) *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
Goodwin, Marjorie Harness (2002)”Exclusion in Girls’ Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground”. I: *Human Development*, 45, 392–415.
Goodwin, Marjorie Harness (2006) T*he Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Oxford: Blackwell.
Granström, Kjell (1992) *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar. En studie av icke-verbala kommunikationsmönster*. SIC 34, Universitetet i Linköping, Tema kommunikation.
Granström, Kjell & Einarsson, Charlotta (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
Gunnarsdotter Grönberg, Anna (2004) *Ungdomar och dialekt i Alingsås*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Hammersley, Martin & Atkinson, Paul (2007) *Ethnography:Principles in Practice*. London: Routledge.
Hatt, Beth (2007)”Street Smarts vs. Book Smarts: The Figured World of Smartness in the Lives of Marginalized, Urban Youth”. I: *The Urban Review*, 39 (2), 145–165.
Hill, Margreth (1998) *Kompetent för ”det nya arbetslivet”? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Univ., Göteborg.
Hirdman, Yvonne (1988) ”Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, 4–15.
Holm, Ann-Sofie (2008) *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 260.
Holmes & Stubbe (2006) “’Feminine’ workplaces: Stereotypes and Reality”. I: *The Handbook of Language and Gender*. Red. Holmes, J. & Meyerhoff, M. Oxford: Blackwell Publishing.
Holmes, Janet & Meyerhoff, Miriam (1999) “The Community of Practice: Theories and methodologies in language and gender research”. I: *Language in Society*, 28, 173–183.

Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (2008) *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.

Huuki, T., Manninen, S., & Sunnari, V. (2010) "Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school". I: *Gender and Education*, 22 (4), 369–383.

Högberg, Ronny (2009) *Motstånd och konformitet: om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnena*. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Jackson, Carolyn (2002)"'Laddishness' as a Self-worth Protection Strategy". I: *Gender & Education*, 14 (1), 37–51.

Jonsson, Richard (2007) *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.

Kahlin, Linda (2008) *Sociala kategoriseringar i samspel. Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.

Kalman, Hildur (2007) "Metod och etiska överväganden". I: *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande*. Red. Lena Eskilsson & Hildur Kalman, Genusvetenskapliga publikationer – Dokument 2. Umeå: Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.

Karlsson, Ingrid (2003) *Könsgestaltning i skolan. Om könsrelaterat gränsuppehållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping Studies in Education and Psychology, No.91. Linköping.

Kehily, M.J. & Nayak, A. (1997) "Lads and Laughter: Humour and the Production of Heterosexual Hierarchies". I: *Gender and Education*, 9 (1), 69–87.

Korp, Helena (2011)"What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education." I: *Education, Citizenship and Social Justice*. 2011, 6 (1) 21–37.

Korp, Helena (2012)"'I think I would have learnt more if they had tried to teach us more' – performativity, learning and identities in a Swedish Transport Programme". I: *Ethnography and Education*, 7 (1), 77–92.

Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Håkan & Ohrlander, Kajsa (2005) *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program- och kursplanetexter*. Skolverket: Stockholm.

Lakoff, Robin (1975) *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.

Lidegran, I., Börjesson, M. Nordqvist, I., & Broady, D. (2006) "I korsningen mellan kön och klass: Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle". I: *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.

Liedman, Sven-Eric (2000)"Demokrati, kunskap och fantasi". I: *Utbildning och demokrati*, 9 (1), 11–25.

Lindberg, Viveca (2003) *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: HLS förlag.

Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (2001)”Förord”. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström, Stockholm: Liber.
Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (1999) ”Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion”. I: *Pedagogisk forskning i Sverige,* 4 (1), 73–92.
Linell, Per (2001) *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins publishing.
Lundgren, Anna Sofia (2000) *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
Lundgren, Charlotte (2009) *Samarbete genom samtal. En samtalsanalytisk studie av multiprofessionella teamkonferenser inom smärtrehabilitering*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet
Lykke, Nina (2009) *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
Manke, Mary Phillips (1997) *Classroom Power Relations. Understanding Student-Teacher Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Martinsson, Lena. & Reimers, Eva (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
McElhinny, Bonnie (1994) “An economy of affect: Objectivity, masculinity and the gendering of police work”. I: *Dislocating masculinity. Comparative Etnographies*. Red. Andrea Cornwall & Nancy Lindisfarne. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30639645/dislocating_masculinity.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1381148584&Signature=RMVEyo%2BQp7zGHRuvnLSURdRyumQ%3D&response-content-disposition=inline (Hämtad 2013-09-10).
McElhinny, Bonnie (2006) “Theorizing Gender in Sociolinguistics and Linguistic Anthropology”. I: *The Handbook of Language and Gender*. Red. Holmes, J. & Meyerhoff, M. Oxford: Blackwell Publishing.
Mellström, Ulf (2003) “Teknik, intimitet och manlighet”. I: *Manlighetens många ansikten*. Red. Thomas Johansson & Jari Kuosmanen. Malmö: Liber.
Milles, Karin (2008) *Jämställt språk. En handbok i att skriva och tala jämställt*. Stockholm: Språkrådet och Norstedts Akademiska Förlag.
Mills, Sara & Mullany, Louise (2011) *Language, Gender and Feminism. Theory, Methodology and Practice*. London: Routledge.
Molloy, Gunilla (1990) *Näbbgäddor och bråkstakar*. Stockholm: HLS förlag.
Molloy, Gunilla (2002) *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
Molloy, Gunilla (2003) ”Det nödvändiga samtalet”. I: *Utbildning och Demokrati,* 12 (2), 77–91.
Mullany, Louise (2007) *Gendered Discourse in the Professional Workplace*. Basingstoke: Palgrave.
Nationalencyklopedin, sökord: norm. http://www.ne.se/ (Hämtad 2013-10-14).
Nayak, Anoop & Kehily, Mary Jane (1996)”Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling”. I: *Journal of Gender Studies*, 5 (2), 211–230.

Nehls, Eddy (2003) *Vägval: Lastbilsförare i fjärrtrafik – perspektiv på yrkeskultur och genus*. Göteborg: Etnologiska institutionen.
Nordberg, Bengt (2008) ”Vad är sociolingvistik?” I: *Sociolingvistik*. Red. Eva Sundgren. Stockholm: Liber.
Nordberg, Marie (2000) ”Hegemonibegreppet och hegemonier inom mansforskningsfältet”. I: *Hegemoni och mansforskning*. Red. Folkesson, P., Nordberg, M. & Smirthwaite, G. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för samhällsvetenskap.
Nordberg, Marie (2005) ”Det hotande och lockande feminina”. I: *Manlighet i fokus*. Red. Marie Nordberg. Stockholm: Liber.
Nordberg, Marie (2008) ”Att vara cool på rätt sätt – cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik”. I: *Maskuliniteter på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Red. Marie Nordberg. Stockholm: Liber.
Nordenstam, Kerstin (2003) *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
Norrby, Catrin (2004) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
Nyström, Eva (2010) *Nordisk forskning om genus och jämställdhet i skola och utbildning: 2005–2009,* Nordiskt institut för kunskap om kön – NIKK. Rapport. http://jamda.ub.gu.se/handle/1/390 (Hämtad 2013-09-24).
Olin-Scheller, Christina (2006) *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad universitet.
Ohlsson, Maria (1995) ”Samtal i skolan – om språk och kön”. I: *Utbildning och demokrati,* 4 (3), 44–64.
Ohlsson, Maria (1999) “Skämt, makt och myter – humor i genusperspektiv”. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 20 (2), 31–42.
Ohlsson, Maria (2003) *Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 61. Uppsala: Uppsala universitet.
Ohlsson, Maria (2008) ” Språk och genus”. I: *Sociolingvistik*. Red. Eva Sundgren. Stockholm: Liber.
Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003) *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang. Rapport från Värdegrunden 5*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Osbeck, Christina (2004) ”Värdegrund i skolan. Uppdrag, elevperspektiv och didaktiska reflektioner.” I: *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II*. Red. Colnerud, Gunnel & Hägglund, Solveig. Linköping: Linköpings universitet.
Osbeck, Christina (2006) *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad University Studies.
Palmér, Anne (2008) *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
Palmér, Anne (2010) *Muntligt i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Paechter, Carrie (2011) ”Bodies, Identities and Performances: Reconfiguring the Language of Gender and Schooling”. I: *Gender and Education*, 24 (2), 229–241.
Pichler, Pia (2008) “Gender, Ethnicity and Religion in Spontaneous Talk and Etnographic-Style Interviews: Balancing Perspectives of Researcher and Researched”. I: *Gender and Language Research Methodologies*. Red. Kate Harrington, Lia Litosseliti, Helen Saunton & Jane Sunderland. Basingstoke: Palgrave.
Preece, Siân (2009) “’A group of lads, innit?’ Performances of Laddish Masculinity in British Higher Education”. I: *Gender & Spoken Interaction*. Red. Pia Pichler & Eva Eppler. Basingstoke: Palgrave.
Rampton, Ben (2007) “Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom”. I: *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 584–607.
Remlinger, Kathryn A. (2005) ”Negotiating the Classroom Floor: Negotiating Ideologies of Gender and Sexuality”. I: *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. Red. Michelle M. Lazar. Basingstoke: Palgrave.
Ritchie, Jane & Lewis, Jane (2003) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
Rooswall, Gun (2000) *Lärande samtal. Elevers kollektiva textbygge i samband med diktskrivande*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
Roswall, Per-Åke (2012) *”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...” En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå: Umeå universitet.
Sahlström, Fritjof (2001) ”Likvärdighetens produktionsvillkor”. I: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Red. Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström. Stockholm: Liber.
Sandell, Anna (2007) *Utbildningsval och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö Studies in Educational Sciences: 31.
Sauntson, Helen (2008) ”The Contributions of Queer Theory to Gender and Language Research”. I: *Gender and Language Research Methodologies*. Red. Kate Harrington, Lia Litosseliti, Helen Saunton & Jane Sunderland. Basingstoke: Palgrave.
Skolverket, *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. http://www.skolverket.se/ (Hämtad 2008-10-15).
Skolverket (2009) *Skolverkets lägesbedömning 2009*. Stockholm: Fritzes.
Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan. (Lgy 11)*. Stockholm: Fritzes.
Skolverket (2011) *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
Sporre, Karin (1999) *Först när vi får ansikten - ett flerkulturellt samtal om feminism, etik och teologi*. Stockholm: Atlas.
Sporre, Karin (2007a) *Att se med andra ögon. Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle*. GEM rapport nr.5. Lärarhögskolan i Stockholm.
Sporre, Karin (2007b) “Values in Swedish Education – Struggles and Tensions over Directions concerning Democracy, Gender and Diversity”. I: *Dilemmas of Implementing Education Reforms: Explorations from*

South Africa and Sweden. Red. C. Odora Hoppers, U.P. Lundgren, J. Pampallis, E. Motala, & E. Nihlfors, Uppsala: STEP, Uppsala University.
Svahn, Margaretha (1999) *Den liderliga kvinnan och den omanlige mannen: skällsord, stereotyper och könskonstruktioner*. Stockholm: Carlsson.
Svenska Akademiens Ordbok, uppslagsord:norm. http://g3.spraakdata.gu.se/saob/ (Hämtad 2013-10-14).
Swann, Joan (2002) "Yes, but is it gender?" I: *Gender Identity and Discourse Analysis*. Red. Lia Litosseliti & Jane Sunderland. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Swann, Joan (2009) "Doing Gender Against the Odds: A Sociolinguistic Analysis of Educational Discourse". I: *Gender & Spoken Interaction*. Red. Pia Pichler & Eva Eppler. Basingstoke: Palgrave.
Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
Tholander, Michael & Aronsson, Karin (2002) "Teasing as serious business: Collaborative staging and response work". I: *Text*, 22 (4), 559–595.
Tholander, Michael (2002) *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Arts and Sciences. Linköping: Linköping University.
Tholander, Michael (2005) "Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv". I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), 99–123.
Thornborrow, Joanna (2002) *Power Talk: Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Longman.
Thorne, Barrie (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers university press.
Thornqvist, Eline (2003) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wenneberg, Søren Barlebo (2010*) Socialkonstruktivism; positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
West, Candace & Zimmerman, Don (1987) "Doing Gender". I: *Gender & Society*, 1, 125–151.
Wester, Maria (2008) *"Hålla ordning, men inte överordning." Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. Umeå: Umeå universitet.
Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm.
Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/2011_01.pdf (Hämtad 2012-06-05).
Wibeck, Viktoria (2010) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
Widerberg, Karin (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
Willis, Paul (1983) *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Vinterek, Monica (2004) ”Pedagogiskt arbete. Ett forskningsområde börjar anta en tydligare profil”. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 11 (3–4), 72–90.
Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.
Wirdenäs, Karolina (2002) *Ungdomars argumentation: om argumentationstekniker i gruppsamtal.* Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
Witkowska, Eva (2005) *Sexual Harassment in Schools. Prevalence, Structure and Perceptions.* Stockholm: Karolinska Institutet.
Öhrn, Elisabeth (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Öhrn, Elisabeth (2000) ”Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education”. I: *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research,* 8 (3), 128–136.
Öhrn, Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Skolverket.
Öhrn, Elisabeth (2001) "Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling?" I: *International Journal of Inclusive Education,* 5 (2–3), 319–328.
Öqvist, Anna (2009) *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Luleå tekniska universitet: Universitetstryckeriet.

Bilagor

Bilaga 1. Samtyckesformulär. Elevers deltagande i studien.

Hej!

Jag heter Katarina Kärnebro och är doktorand i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Som del av min forskarutbildning håller jag på att genomföra en språksociologisk klassrumsstudie som handlar om gymnasieelevers språkbruk i skolan. Jag är särskilt intresserad av de vardagliga klassrumssamtalen, och vill bl.a. studera hur man samtalar och kommunicerar om skolarbete under lektionstid.

Jag tänker därför besöka er klass i cirka 5–8 veckor framöver för att göra observationer och ljudinspelningar av klassrumssamtalen. Förutom att det kanske inledningsvis kan kännas lite störande för er att bli observerade och inspelade, kommer jag inte att störa skolverksamheten på något sätt. Jag kommer även att intervjua några av er elever i grupp och enskilt. Dessa intervjuer kommer att kretsa kring frågor om språkbruk, identitet, och skolarbete. De elever som vill delta i intervjuerna får möjlighet att berätta om sina egna skolerfarenheter och får därför också möjlighet att göra sina röster hörda. Intervjuerna kommer också att spelas in.

Rektor och lärare har gett sitt tillstånd till att jag kommer. Men för att studien ska kunna genomföras krävs även ett samtycke från er elever. Deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Det insamlade materialet kommer att förvaras så att inga obehöriga har tillgång till det, och behandlas konfidentiellt. All information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat. Studien kommer att publiceras i en avhandling i pedagogiskt arbete under hösten 2013. Om du har några ytterligare frågor om undersökningen, är du välkommen att ringa eller att kontakta mig via e-post.

Med vänlig hälsning,
Katarina Kärnebro katarina.karnebro@sprak.umu.se

Institutionen för Språkstudier, Umeå universitet, 90187 Umeå,
090-786 68 51

Jag samtycker till deltagande i studien.

Namn:

Datum:

Bilaga 2 Samtyckesformulär elevintervjuer

Deltagandet i intervjuerna är frivilligt och kan när som helst avbrytas. Intervjuerna kommer att spelas in. Men liksom övrigt insamlat material, kommer all information från intervjuerna att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat. Det insamlade materialet kommer att förvaras så att inga obehöriga har tillgång till det, och behandlas konfidentiellt. Resultaten från intervjuerna kommer att publiceras tillsammans med övrigt material i en avhandling i pedagogiskt arbete under hösten 2013.

Med vänlig hälsning,

Katarina Kärnebro katarina.karnebro@sprak.umu.se

Institutionen för Språkstudier, Umeå universitet, 90187 Umeå,
090-786 68 51

Jag samtycker till att delta i en gruppintervju.

Namn:

Datum:

Jag samtycker till en individuell intervju.

Namn:

Datum:

Bilaga 3 Intervjufrågor fokusgrupper

1. Uppvärmningsfrågor (t.ex. om utbildningen, framtiden, fritidsintressen, mål med utbildningen, varför fordonsprogrammet, vad vill du uppnå? skolambitioner)

2. Brukar du fundera över ditt eller andras språkbruk/hur ni samtalar med varandra?

I vilka situationer tänker du på det? Ge exempel.

Vad tänker du då? Ge exempel

3. Brukar du förändra ditt språk i olika situationer?

I vilka situationer ändrar du ditt språkbruk? Ge exempel.

På vilket sätt ändrar du ditt språkbruk? Ge exempel.

Varför?

4. Tror du att ditt språk varierar beroende på vem du pratar med?

Ge exempel på hur språket varierar när du talar med kompisar, lärare, förälder…

5. Tror du att ditt språk varierar beroende på var du är?

Ge exempel på hur ditt språk varierar hemma, på skolan, på lektioner, på raster…

6. Hur skulle du vilja beskriva språkbruket i klassrummet?

7. Tror du att det är annorlunda i andra klasser/ inom andra program?

I så fall, på vilket sätt?

Hur skiljer klasserna/programmen sig?

8. Är det viktigt att vara omtyckt av klasskamraterna?

Ge exempel på hur det är i din klass.

9. Är det viktigt att vara omtyckt av lärarna?

Ge exempel på hur det är i din klass.

10. Hur upplever du arbetsklimatet i din klass?

Kan du beskriva hur det är? Hur skulle du vilja att arbetsklimatet ska vara?

11. Hur tycker du att man talar om skolarbete i klassrummet?

Varierar talet om skolarbete beroende på vilket ämne det är? Iså fall, hur talar man om skolarbete i de olika ämnena? Varför varierar talet, tror du?

12. Hur tycker du att man talar om/tilltalar varandra i klassrummet?

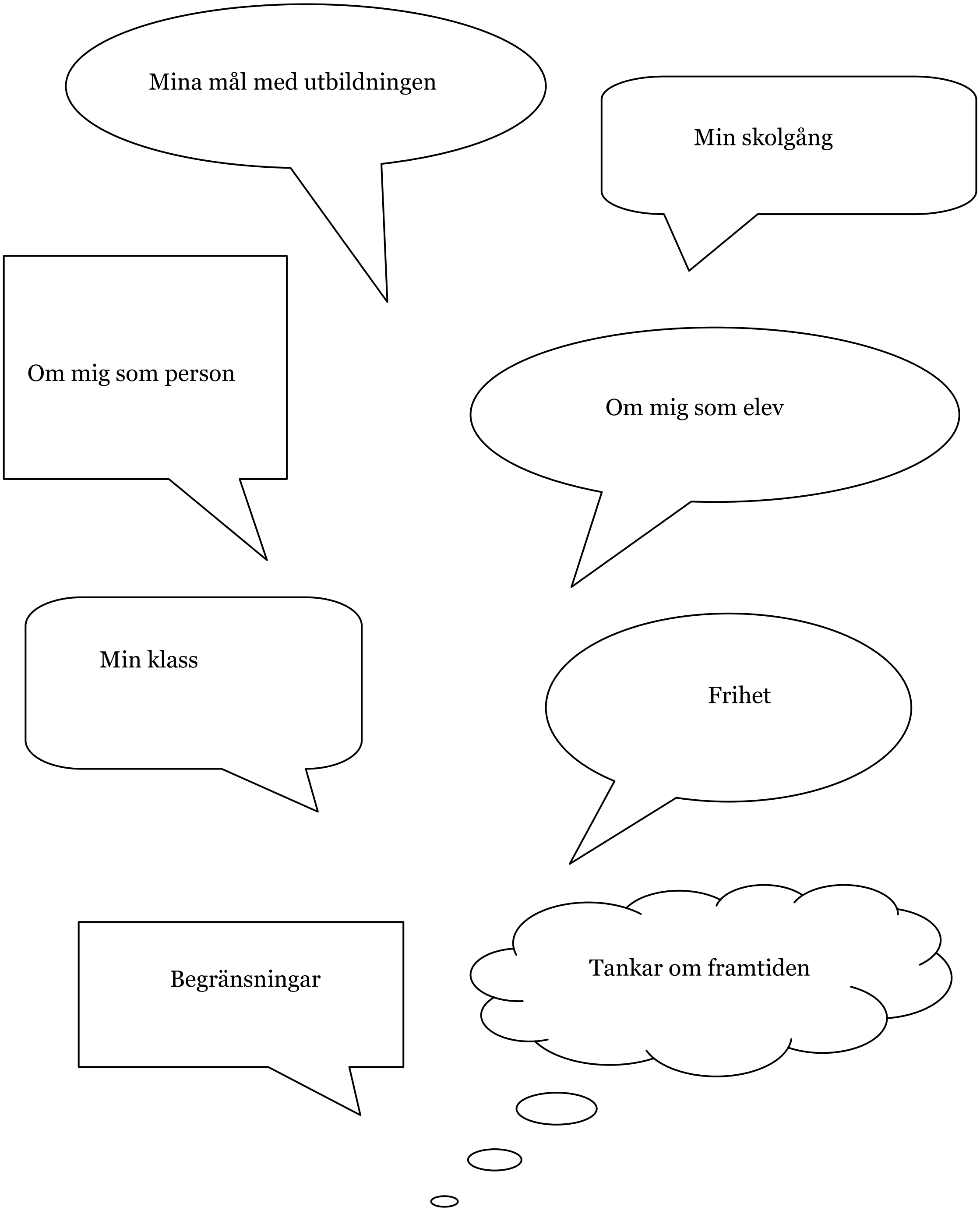
13. Finns grupperingar inom klassen?

I så fall, hur ser dessa ut under lektionstid? Hur utmärks grupptillhörigheten?

14. Upplever du att alla får vara som de vill/göra som de vill i klassen? Eller har vissa större handlingsfrihet än andra?

I så fall, på vilket sätt? Varför? Hur märks det?

Bilaga 4 Intervjufrågor individuella intervjuer



Berätta om dina mål med utbildningen.

1. Berätta om din tidigare skolgång/din förra klass. Jämför med nuvarande.

2. Berätta om dig själv som person.

   Berätta hur du tror att andra uppfattar dig.

3. Berätta om dig själv som elev.

   Berätta om hur du tror klasskamrater/lärare/andra i skolan uppfattar dig som elev.

4. Berätta om din klass.

   Berätta om hur man ska vara för att passa in i klassen när det gäller:

   språk (sätt att tala)
   identitet (sätt att vara, intressen, klädsel och utseende)
   skolarbete (ge exempel när det gäller de olika ämnena)

5. Berätta om när du känner dig fri att vara som du vill/göra som du vill i skolan.
6. Berätta om när du känner dig begränsad i skolan.
7. Berätta dina tankar inför framtiden.

Studier i språk och litteratur från Umeå universitet

Umeå Studies in Language and Literature

Publicerade av Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

Published by the Department of Language Studies, Umeå University

Redaktion/Editors: Heidi Hansson, Per Ambrosiani

Distribuerade av/Distributed by: eddy.se ab
P.O. Box 1310, SE-621 24 Visby, Sweden
E-mail: order@bokorder.se
Phone: +46 498 253900
Fax: +46 498 249789

1. Elena Lindholm Narváez, *'Ese terrible espejo'. Autorrepresentación en la narrativa sobre el exilio del Cono Sur en Suecia*. Diss. 2008.

2. Julian Vasquez (ed.), *Actas del Simposio Internacional "Suecia y León de Greiff (1895–1976)"*. 2008.

3. Dorothea Liebel, *Tageslichtfreude und Buchstabenangst. Zu Harry Martinsons dichterischen Wortbildungen als Übersetzungsproblematik*. Diss. 2009.

4. Dan Olsson, *„Davon sagen die Herren kein Wort". Zum pädagogischen, grammatischen, und dialektologischen Schaffen Max Wilhelm Götzingers (1799–1856)*. Diss. 2009.

5. Ingela Valfridsson, *Nebensätze in Büchern und Köpfen. Zur Bedeutung der Begriffsvorstellungen beim Fremdsprachenerwerb*. Diss. 2009.

6. Per Ambrosiani (ed.), *Swedish Contributions to the Fourteenth International Congress of Slavists (Ohrid, 10–16 September 2008)*. 2009.

7. Therese Örnberg Berglund, *Making Sense Digitally: Conversational Coherence in Online and Mixed-Mode Contexts*. Diss. 2009.

8. Gregor von der Heiden, *Gespräche in einer Krise. Analyse von Telefonaten mit einem RAF-Mitglied während der Okkupation der westdeutschen Botschaft in Stockholm 1975*. Diss. 2009.

9. Maria Lindgren Leavenworth, *The Second Journey: Travelling in Literary Footsteps*. 2010.

10. Niklas Torstensson, *Judging the Immigrant: Accents and Attitudes*. Diss. 2010.

11. Van Leavenworth, *The Gothic in Contemporary Interactive Fictions*. Diss. 2010.

12. Heidi Hansson, Maria Lindgren Leavenworth & Lennart Pettersson (red.), *Regionernas bilder. Estetiska uttryck från och om periferin*. 2010.

13. Anette Svensson, *A Translation of Worlds: Aspects of Cultural Translation and Australian Migration Literature*. Diss. 2010.

14. Mareike Jendis, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Hrsg.), *Text im Kontext 9. Beiträge zur 9. Arbeitstagung schwedischer Germanisten, 7.–8. Mai 2010, Umeå*. 2011.

15. Nicklas Hållén, *Travelling Objects: Modernity and Materiality in British Colonial Travel Literature about Africa*. Diss. 2011.

16. Stephanie Fayth Hendrick, *Beyond the Blog*. Diss. 2012.

17. Misuzu Shimotori, *Conceptual Contrasts: A Comparative Semantic Study of Dimensional Adjectives in Japanese and Swedish*. Diss. 2013.

18. Tove Solander, *"Creating the Senses": Sensation in the Work of Shelley Jackson*. Diss. 2013.

19. Helena Eckeskog, *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. Lic. 2013.

20. Katarina Kärnebro, *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Diss. 2013.

Skrifter från moderna språk (2001–2006)

Publicerade av Institutionen för moderna språk, Umeå universitet

Published by the Department of Modern Languages, Umeå University

1. Mareike Jendis, *Mumins wundersame Deutschlandabenteuer. Zur Rezeption von Tove Janssons Muminbüchern*. Diss. 2001.

2. Lena Karlsson, *Multiple Affiliations: Autobiographical Narratives of Displacement by US Women*. Diss. 2001.

3. Anders Steinvall, *English Colour Terms in Context*. Diss. 2002.

4. Raoul J. Granqvist (ed.), *Sensuality and Power in Visual Culture*. 2002. NY UPPLAGA 2006.

5. Berit Åström, *The Politics of Tradition: Examining the History of the Old English Poems* The Wife's Lament *and* Wulf and Eadwacer. Diss. 2002.

6. José J. Gamboa, *La lengua después del exilio. Influencias suecas en retornados chilenos*. Diss. 2003.

7. Katarina Gregersdotter, *Watching Women, Falling Women: Power and Dialogue in Three Novels by Margaret Atwood*. Diss. 2003.

8. Thomas Peter, *Hans Falladas Romane in den USA*. Diss. 2003.

9. Elias Schwieler, *Mutual Implications: Otherness in Theory and John Berryman's Poetry of Loss*. Diss. 2003.

10. Mats Deutschmann, *Apologising in British English*. Diss. 2003.

11. Raija Kangassalo & Ingmarie Mellenius (red.), *Låt mig ha kvar mitt språk*. Den tredje SUKKA-rapporten. / *Antakaa minun pitää kieleni*. Kolmas SUKKA-raportti. 2003.

12. Mareike Jendis, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Hg.), *Norden und Süden. Festschrift für Kjell-Åke Forsgren zum 65. Geburtstag*. 2004.

13. Philip Grey, *Defining Moments: A Cultural Biography of Jane Eyre*. Diss. 2004.

14. Kirsten Krull, *Lieber Gott, mach mich fromm… Zum Wort und Konzept „fromm" im Wandel der Zeit*. Diss. 2004.

15. Maria Helena Svensson, *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Diss. 2004.

16. Malin Isaksson, *Adolescentes abandonnées*. Je *narrateur adolescent dans le roman français contemporain*. Diss. 2004.

17. Carla Jonsson, *Code-Switching in Chicano Theater: Power, Identity and Style in Three Plays by Cherríe Moraga*. Diss. 2005.

18. Eva Lindgren, *Writing and Revising: Didactic and Methodological Implications of Keystroke Logging*. Diss. 2005.

19. Monika Stridfeldt, *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Diss. 2005.

20. María Denis Esquivel Sánchez, *"Yo puedo bien español". Influencia sueca y variedades hispanas en la actitud lingüística e identificación de los hispanoamericanos en Suecia*. Diss. 2005.

21. Raoul J. Granqvist (ed.), *Michael's Eyes: The War against the Ugandan Child*. 2005.

22. Martin Shaw, *Narrating Gypsies, Telling Travellers: A Study of the Relational Self in Four Life Stories*. Diss. 2006.

Umeå Studies in Linguistics (2001–2006)

Publicerade av Institutionen för filosofi och lingvistik, Umeå universitet

Published by the Department of Philosophy and Linguistics, Umeå University

1. Leila Kalliokoski, *Understanding Sentence Structure: Experimental Studies on Processing of Syntactic Elements in Sentences*. Diss. 2001.

2. Anna-Lena Wiklund, *The Syntax of Tenselessness: On Copying Constructions in Swedish*. Diss. 2005.

3. Fredrik Karlsson, *The Acquisition of Contrast: A Longitudinal Investigation of Initial s+Plosive Cluster Development in Swedish Children*. Diss. 2006.

PHONUM (1990–2005)

Publicerade av Institutionen för lingvistik, Umeå universitet (1990–1998) och av Institutionen för filosofi och lingvistik, Umeå universitet (1999–2005)

Published by the Department of Linguistics, Umeå University (1990–1998) and by the Department of Philosophy and Linguistics, Umeå University (1999–2005)

1. Eva Strangert & Peter Czigler (eds.), *Papers from Fonetik –90 / The Fourth Swedish Phonetics Conference, Held in Umeå/Lövånger, May 30–31 and June 1, 1990*. 1990.

2. Eva Strangert, Mattias Heldner & Peter Czigler (eds.), *Studies Presented to Claes-Christian Elert on the Occasion of his Seventieth Birthday*. 1993.

3. Robert Bannert & Kirk Sullivan (eds.), *PHONUM 3*. 1995.

4. Robert Bannert, Mattias Heldner, Kirk Sullivan & Pär Wretling (eds.), *Proceedings from Fonetik 1997: Umeå 28–30 May 1997*. 1997.

5. Peter E. Czigler, *Timing in Swedish VC(C) Sequences*. Diss. 1998.

6. Kirk Sullivan, Fredrik Karlsson & Robert Bannert (eds.), *PHONUM 6*. 1998.

7. Robert Bannert & Peter E. Czigler (eds.), *Variations within Consonant Clusters in Standard Swedish*. 1999.

8. Mattias Heldner, *Focal Accent – f_0 Movements and Beyond*. Diss. 2001.

9. Mattias Heldner (ed.), *Proceedings from Fonetik 2003: Lövånger 2–4 June 2003*. 2003.

10. Felix Schaeffler, *Phonological Quantity in Swedish Dialects: Typological Aspects, Phonetic Variation and Diachronic Change*. Diss. 2005.

AKADEMISKA AVHANDLINGAR
inom ämnet pedagogiskt arbete, Umeå universitet

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk.* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskaps-projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.

17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.
18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. *"Vad skulle x kunna vara?": Andragradsekvation och andragradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. *"Hålla ordning, men inte överordning" Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distans-studier och interaktiv lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894,1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.

32\. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.

34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.

35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.

36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010 *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt ": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0

37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.

38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.

39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiknära projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.

40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2

41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.

42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.

43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historielärarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0

44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3

45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1

46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0

47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for eAssessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3

48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0

49. Per-Åke Rosvall, 2012. *”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...” En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2

50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7
51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5
52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7